Impactos da violência na escola

Um diálogo com professores

Simone Gonçalves de Assis
Patricia Constantino
Joviana Quintes Avanci
Kathie Njaine
organizadoras

2ª edição
revista e ampliada

Impactos da violência na escola

Um diálogo com professores

Impactos da violência na escola

Um diálogo com professores

Simone Gonçalves de Assis
Patricia Constantino
Joviana Quintes Avanci
Kathie Njaine
organizadoras

2ª edição
revista e ampliada

Autores

Ana Lúcia Ferreira

Médica, doutora em ciências pela Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca da Fundação Oswaldo Cruz (ENSP/Fiocruz). Professora associada do Departamento de Pediatria da Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e membro do Grupo de Trabalho de Segurança e Prevenção de Violência da Sociedade de Pediatria do Estado do Rio de Janeiro.

Ana Paula Lucas Caetano de Albuquerque

Pedagoga, doutoranda em saúde coletiva pelo Instituto Fernandes Figueira (IFF/Fiocruz), mestre em educação profissional em saúde pela Escola Politécnica em Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV/Fiocruz). Professora-pesquisadora do Laboratório de Formação Geral e Educação Profissional em Saúde da EPSJV/Fiocruz e da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ). Integrante de pesquisas na área de educação profissional na saúde, educação popular em saúde, saúde do trabalhador docente, violência na escola e educação de jovens e adultos (EJA).

Cleide Leitão

Cientista social, mestra em educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj). Membro da Coordenação de Desenvolvimento Educacional e Educação a Distância (CDEAD) da ENSP/Fiocruz.

Fátima Cechetto

Cientista social, doutora em saúde pública pela Uerj. Pesquisadora do Laboratório de Educação em Ambiente e Saúde da Fundação Oswaldo Cruz (Leas/Fiocruz). Desenvolve pesquisas na área de gênero, sexualidade, violência e relações raciais.

Fernanda Mendes Lages Ribeiro

Psicóloga, mestra em políticas públicas e formação humana pela Uerj. Pesquisadora colaboradora do Departamento de Estudos sobre Violência e Saúde Jorge Careli da Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca da Fundação Oswaldo Cruz (Claves/ENSP/Fiocruz).

Gabriela Franco Dias Lyra

Assistente social, mestre em saúde da criança e da mulher pela Fiocruz, em 2010.

Joviana Quintes Avanci

Psicóloga, pós-doutoranda na área de violência contra a criança e o adolescente, doutora em ciências pelo IFF/Fiocruz. Pesquisadora do Claves/ENSP/Fiocruz.

Kathie Njaine

Comunicóloga, doutora em ciências pela ENSP/Fiocruz. Pesquisadora titular do Claves/ENSP/Fiocruz, atuando nas áreas de violência e saúde, juventude, informação sobre violência.

Marilena Ristum

Psicóloga, pós-doutora na área de violência escolar pela Clark University, nos Estados Unidos, e pela Universidad de Córdoba, na Espanha, doutora em educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e mestra em psicologia pela Universidade de São Paulo (USP). Atua no curso de pós-graduação em psicologia, na UFBA.

Nelson de Souza Motta Marriel

Fisioterapeuta, doutor em teologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Especialista em terapia manual ortopédica e fisioterapia manipulativa articular e em ética aplicada à bioética pelo IFF/Fiocruz, e em ciência política pelo Centro Universitário Metodista Bennett.

Patricia Constantino
Psicóloga, doutora em ciências pela ENSP/Fiocruz. Pesquisadora do Claves/ENSP/Fiocruz.

Queiti Batista Moreira Oliveira
Psicóloga, doutora em ciências pela ENSP/Fiocruz e mestra em políticas públicas e formação humana pela Uerj. Pesquisadora colaboradora do Claves/ENSP/Fiocruz.

Renata Pires Pesce
Psicóloga, doutora em ciências pela ENSP/Fiocruz. Professora no Instituto de Psicologia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro no Departamento de Cognição e Desenvolvimento (Uerj/IP/DPCD).

Sabrina Moehlecke
Cientista social, doutora e mestra em educação pela USP. Professora associada da Faculdade de Educação da UFRJ, coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas dos Sistemas Educacionais (GESED/UFRJ) e pesquisadora do Núcleo de Estudos Tempos, Espaços e Educação Integral da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (NEEPHI/Unirio).

Simone Gonçalves de Assis
Médica, pós-doutora pela Cornell University, nos Estados Unidos, doutora em ciências pela ENSP/Fiocruz. Pesquisadora titular do Claves/ENSP/Fiocruz, atuando na área da violência e saúde, em especial no que se refere a crianças, adolescentes e jovens em situação de violência.

Taiza Ramos de Souza Costa Ferreira
Assistente social, doutora em saúde coletiva pelo IFF/Fiocruz, mestre em saúde pública pela ENSP/Fiocruz). Professora substituta da Universidade Federal do Paraná (UFPR/Setor Litoral).

Organizadoras

Simone Gonçalves de Assis

Patrícia Constantino

Joviana Quintes Avanci

Kathie Njaine

Sumário

Prefácio 9

Apresentação 13

1. Por uma cultura de educação em direitos humanos 17
Sabrina Moehlecke

2. Reflexões sobre violência e suas manifestações na escola 43
Simone Gonçalves de Assis, Kathie Njaine e Nelson de Souza Motta Marriel

3. Violência na escola, da escola e contra a escola 71
Marilena Ristum

4. *Bullying* escolar e *cyberbullying* 99
Marilena Ristum e Taiza Ramos de Souza Costa Ferreira

5. Gênero, sexualidade e raça: dimensões da violência no contexto escolar 133
Fátima Cecchetto, Fernanda Mendes Lages Ribeiro e Queiti Batista Moreira Oliveira

6. Quando a violência familiar chega até a escola 161
Gabriela Franco Dias Lyra, Patricia Constantino e Ana Lúcia Ferreira

7. Reflexões sobre os efeitos da violência na saúde de alunos e professores 191
Joviana Quintes Avanci, Renata Pires Pesce, Ana Paula Lucas Caetano de Albuquerque e Ana Lúcia Ferreira

8. Prevenir a violência e promover a saúde e a qualidade de vida na escola 219
Joviana Quintes Avanci, Kathie Njaine, Renata Pires Pesce e Ana Lúcia Ferreira

9. A escola e a rede de proteção de crianças e adolescentes 237
Ana Lúcia Ferreira

10. Elaborando um projeto de intervenção local para enfrentar a violência na escola 263
Cleide Leitão

Prefácio

A educação constitui uma área da política social que expressa a estrutura da sociedade, por estar relacionada ao acesso a um direito fundamental das pessoas, que, por sua vez, condiciona o acesso a todos os demais direitos e interfere nos padrões de estratificação social, podendo contribuir para reduzir ou reiterar desigualdades.

Em uma perspectiva teórica abrangente, a educação também pode ser analisada sob o enfoque dos direitos humanos. O acesso à educação e as possibilidades de permanência em escolas de boa qualidade durante toda a infância e a adolescência representam fatores fundamentais não só para garantir o acesso de crianças e adolescentes ao conhecimento formal, mas também para assegurar o seu bem-estar, o pensamento crítico, a construção de valores, a sua inserção como membros da comunidade e da sociedade, a possibilidade de realizarem escolhas e de viverem com dignidade. A educação constitui, portanto, um elemento decisivo para o presente e o futuro das crianças e dos jovens, nos diferentes contextos.

O presente livro traz como tema os impactos da violência na escola, partindo da abordagem dos direitos humanos e do reconhecimento do caráter complexo e multifacetado da violência na sociedade. A sua primeira edição, organizada a partir do Departamento de Estudos sobre Violência em Saúde Jorge Careli, da Fiocruz, alcançou reconhecimento e prêmios relevantes, como o 1º lugar na categoria Educação do 53º Prêmio Jabuti, em 2011.

A segunda edição da coletânea é publicada em um momento em que o tema ganha projeção na mídia, em sua forma mais extrema: a ocorrência de "massacres", ou seja, a perpetração de assassinatos múltiplos em escolas, por invasores ou eventualmente membros da própria comunidade escolar. Esse tipo de evento, trágico e traumático, é uma manifestação extrema de fenômenos que se intercruzam e são difíceis de explicar. De forma geral, pode se relacionar à intensificação das variadas formas de violência na sociedade, ou mesmo da propagação

de uma cultura de violência, requerendo reflexões e ações coordenadas em diferentes planos, que envolvam diversos atores sociais.

O contexto da publicação também é permeado pelas preocupações decorrentes da experiência com a pandemia de covid-19 que, ao se estender por três anos, fez com que a maior parte das crianças e dos jovens do Brasil (assim como de outros países) fosse privada por longos períodos das aulas regulares e do convívio social no ambiente das escolas. Além dos prejuízos acadêmicos, isso aumentou as situações de sofrimento psíquico, agravadas ainda pela piora das condições de vida de parte expressiva da população no cenário da crise multidimensional associada à emergência sanitária.

Esta edição, assim como a anterior, reúne um conjunto de autores especializados no tema. Os capítulos, em versões atualizadas, são fruto de consistente reflexão teórica e de resultados de pesquisas empíricas, explorando tanto as diferentes facetas da violência na sociedade que se manifestam ou são identificadas na escola, como formas de violência mais específicas do espaço escolar.

Além da diversidade de focos dos capítulos, que, em conjunto, oferecem um panorama abrangente do problema em questão (como é próprio das boas coletâneas), o livro se destaca pelo esforço analítico de considerar os diferentes e imbricados planos de determinação da violência. Destacam-se os fatores estruturais (pobreza, desigualdades, racismo, machismo, discriminação), que constituem *per se* formas de violência; elementos relativos às políticas públicas, inclusive às restrições das políticas de educação (baixos investimentos, infraestrutura precária das escolas, condições inadequadas de inserção e remuneração de professores e outros trabalhadores); aspectos relacionados a mudanças culturais e tecnológicas, como disseminação de conteúdos violentos pela internet e mídias eletrônicas; relações entre violência e saúde, por exemplo, com problemas de saúde mental e situações de sofrimento psíquico. Abordam-se também os aspectos interpessoais relacionados à violência, permitindo ao leitor uma visão bastante abrangente da complexidade do problema.

Além de reflexões cientificamente embasadas, o livro tem o compromisso de trazer subsídios para a configuração de políticas públicas e de ações no âmbito das escolas com vistas ao enfrentamento do problema. No que concerne às políticas públicas, evidenciar a complexidade do fenômeno é importante para descartar soluções reducionistas, como as assentadas apenas na identificação de culpados e em medidas fiscalizadoras ou punitivas. A densidade das análises aponta a necessidade

de políticas públicas abrangentes e articuladas em vários planos, com base em uma visão ampla de proteção social e promoção de direitos das crianças e dos jovens, que incidam sobre as comunidades, as famílias e o ambiente das escolas propriamente dito.

Ademais, a coletânea é orientada pela preocupação de diálogo com os professores, visando oferecer elementos para que possam reconhecer, compreender e lidar com as múltiplas expressões da violência na escola. Isso porque recai sobre esses profissionais, que muitas vezes sofrem com condições precárias de trabalho e insuficiente valorização, uma imensa responsabilidade de identificar e enfrentar situações de violência para as quais não estavam preparados, ou que têm limitado poder de solucionar, de forma isolada.

Por todos esses motivos, a reedição da obra é oportuna e de interesse para uma grande diversidade de leitores: pesquisadores e estudantes que trabalham com o tema; gestores envolvidos com as políticas de educação, saúde, assistência social, segurança e outras áreas; professores e trabalhadores de escolas; militantes dos campos do direito das crianças e dos adolescentes, e dos direitos humanos, de forma geral. Certamente vai interessar, também, a um público amplo que queira conhecer mais sobre esse tema de grande relevância.

Se uma sociedade pode ser compreendida pela forma como são tratadas as crianças e os jovens, é responsabilidade de todos lutar pela efetiva garantia dos seus direitos nos diversos âmbitos da vida social. Isso inclui o acesso a escolas que sejam espaços efetivos de acolhimento, de acesso ao conhecimento e à cultura, de aprendizado, de reflexão crítica, de desenvolvimento pleno, de brincadeiras, de alegria, de expansão de oportunidades, de construção de cidadania, de promoção de valores de justiça, de solidariedade e de paz.

Cristiani Vieira Machado
Professora da Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca – ENSP/Fiocruz
Vice-Presidente de Educação, Informação e Comunicação – VPEIC/Fiocruz

Apresentação

A violência na sociedade contemporânea é visível e invade subjetiva e objetivamente a vida de todos, interferindo nos desejos, nas ações e nas opções tomadas por indivíduos e por instituições. É um desafio social a ser enfrentado tendo em vista a complexidade de tipos existentes e de suas inúmeras manifestações. Neste livro, queremos refletir sobre as formas de violência presentes nas escolas brasileiras: tanto aquelas que se originam em diversos espaços sociais e invadem o espaço escolar quanto as que, na escola, germinam e dão frutos que repercutem no cotidiano e na vida social de forma mais ampla.

Este livro, lançado em 2010, recebeu o primeiro lugar do Prêmio Jabuti 2011 na área da educação. Em 2023, publicamos uma nova edição atualizada, incorporando mais temas e questões que, infelizmente, têm impactado o cenário da violência na escola. No intervalo entre as edições, o contexto educacional e social no Brasil alterou-se bastante, especialmente em virtude do impacto das desigualdades educacionais sobre a pobreza crescente no país e das dificuldades originadas pela pandemia da covid-19, que atingiram as famílias, a escola e a sociedade de forma geral. O esforço e o tempo empregados na atualização da nova edição deste livro não se equiparam à larga preocupação, ao alcance e à necessidade de estratégias de atenção e prevenção ao tema da violência em escolas. Muito ainda há por ser estudado e desenvolvido sobre violência e comunidade escolar nos anos futuros.

A reflexão que procuramos estimular visa atingir professores e demais integrantes da equipe escolar, que se veem aturdidos diante de problemas que não foram preparados para enfrentar, ao longo dos anos de formação acadêmica. Buscamos também sensibilizar os gestores do ensino público e privado para a importância de se debater sobre a questão da violência na escola e sobre o papel a ser desempenhado por cada um dos atores que conformam o sistema de ensino.

O Brasil tinha 2.190.943 docentes na educação básica no ano de 2021, sendo a maioria do sexo feminino (79,3%), na faixa etária dos 30-49 anos de idade (em torno de 64% do total). Dados de 2018, referentes

aos docentes em exercício na educação básica do ensino público, apontam que 84,3% deles têm nível superior, remuneração média padronizada para 40 horas semanais de R$ 4.585,53 e 30 horas de carga horária média semanal. O esforço empreendido pelo docente no exercício da profissão é elevado: 25,3% dos professores da primeira fase do Ensino Fundamental trabalham com mais de 50 alunos (alguns com mais de 400!), em dois a três turnos de trabalho, em uma a três escolas e lecionam em duas a três etapas do ensino; nos anos finais esse percentual sobe para 53,5% (INEP, 2021). Esses dados sinalizam a elevada carga de trabalho e estresse vivenciados pelos educadores do ensino público no Brasil.

Muitos estudos apontam a relação entre o processo de trabalho docente, as reais condições sob as quais tal trabalho se desenvolve e o possível adoecimento físico e mental dos professores. A análise dessa realidade demandaria maior conhecimento sobre o cotidiano de trabalho desses profissionais, principalmente no que tange à compreensão da dinâmica de trabalho, como infraestrutura das escolas, tamanho das turmas, jornada de trabalho, cultura organizacional, entre outras. Isso sem esquecer a perspectiva de gênero, uma vez que estamos falando de um grupo predominantemente feminino, como indicam os dados anteriormente descritos. Alguns autores afirmam que os professores em sofrimento criam estratégias de defesa ou de enfrentamento das adversidades visando ao exercício da função. No entanto, os docentes constituem uma das categorias profissionais com elevado número de afastamentos por problemas de saúde e fica estabelecido o nexo causal trabalho-adoecimento.

Em 2021, esses profissionais foram responsáveis por 41.878.566 alunos matriculados na educação infantil e nos Ensinos Fundamental e Médio no país. Segundo o Inep (2021), os indicadores de fluxo escolar de estudantes na educação básica brasileira, em 2016-2017, apontaram a taxa de evasão de 4,3% dos alunos no último segmento do Ensino Fundamental e de 9,1% no Ensino Médio. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a taxa de repetência naquele ano era de 7,1% e a evasão escolar, de 1,5%. Ainda existem no país sérios problemas de distorção série/idade no Ensino Fundamental público, com 15,6% aferidos em 2021 (INEP, 2017).

Incorporar todas as crianças e adolescentes nas escolas e oferecer um ensino de elevada qualidade é um desafio descomunal, que, para ser enfrentado, precisa incorporar a garantia de direitos dos professores, da equipe escolar e das crianças, adolescentes e famílias atendidas pela escola. Nesse sentido, a reflexão sobre as formas de enfrentamento de violência pela escola tem posição de destaque.

Este livro foi organizado por pesquisadores do Departamento de Estudos sobre Violência e Saúde Jorge Careli da Fundação Oswaldo Cruz (Claves/Fiocruz), que, desde 1989, apresenta pesquisas, produz artigos, livros e materiais didáticos, e realiza cursos sobre o tema da violência. Em todo esse período, o ambiente escolar esteve presente como um dos principais parceiros nas atividades e na produção realizada pelo Claves. Vários autores, com *expertises* variadas nas áreas de educação, saúde e assistência social, trouxeram suas experiências sobre o enfrentamento da violência em escolas brasileiras.

A obra está organizada em dez capítulos. Os dois primeiros apresentam as bases teóricas que norteiam todo o conteúdo. No Capítulo 1, debatemos a importância fundamental da reflexão sobre direitos humanos quando se trata do tema "escola e violência". Buscamos apresentar a perspectiva do respeito aos direitos dos diversos atores escolares. No Capítulo 2, trazemos algumas conceituações sobre violência que transitam nas áreas de educação, saúde e segurança pública, sem a pretensão de dar ao leitor uma única definição ou uma "verdade absoluta". Pelo contrário, queremos que o leitor elabore criticamente a sua visão sobre um tema tão complexo e diversificado.

Os Capítulos 3 e 4 abordam com maior profundidade as situações de violência próprias da escola. A violência na escola, da escola e contra a escola é debatida, congregando diferentes situações, como: as condições de trabalho dos professores, a agressão de pessoas externas à escola, a violência simbólica e as agressões entre os diversos atores escolares. O Capítulo 4 detalha as agressões entre pares na escola (*bullying* e *cyberbullying*).

São debatidas, no Capítulo 5, as representações culturais das identidades de gênero, sexuais e de cor de pele ou raça e suas relações com formas de violência presentes na escola. No Capítulo 6, temos a discussão sobre a violência familiar e os ecos que ressoam na escola, enfatizando a importância de professores, direção e toda a equipe escolar integrarem a rede de proteção de crianças e adolescentes.

O Capítulo 7 apresenta alguns danos físicos, emocionais, comportamentais e cognitivos evidenciados por crianças e adolescentes que sofrem violência, visando auxiliar a identificação de alunos em situação de vulnerabilidade. Aborda também a saúde mental de educadores decorrentes das condições de violência que vivenciam. No Capítulo 8, estão apresentadas a importância de a escola atuar na promoção da saúde e na prevenção da violência e de ser "tutor de resiliência" para os alunos (CYRULNIK, 2004). A escola como parceira fundamental da rede de proteção de crianças e adolescentes, na perspectiva do atendimento

multiprofissional, será o enfoque do Capítulo 9. Estão destacados como temas os procedimentos de notificação aos órgãos competentes e o acompanhamento das crianças e adolescentes.

O Capítulo 10 encerra o livro estimulando o professor a elaborar um plano de intervenção local para prevenção e redução da violência na escola. São apresentados alguns exemplos de programas bem-sucedidos realizados em vários países do mundo, incluindo o Brasil.

Finalizamos esta apresentação com a definição de violência de Bernard Charlot (1979), filósofo e professor que desempenhou importante papel na educação na França e atuou em países, como Tunísia, Brasil e Portugal, estudando temas como o fracasso escolar e a violência na escola (CHARLOT; ÉMIN, 1997):

> A "violência" é o nome que se dá a um ato, uma palavra, uma situação etc., onde um ser humano é tratado como um objeto, isto é, onde são negados seus direitos à dignidade de ser humano, de membro de uma sociedade, de sujeito insubstituível. Assim definida, a violência é o exato contrário da educação, que ajuda a advir o ser humano, o membro de uma sociedade, o sujeito singular (CHARLOT, 2006, p. 24).

As Organizadoras

Referências

CHARLOT, B. *A mistificação pedagógica*: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

CHARLOT, B. Prefácio. *In*: ABRAMOVAY, M. *et al. Cotidiano das escolas*: entre violências. Brasília, DF: Unesco: Observatório de Violências nas Escolas: MEC, 2006.

CHARLOT, B.; ÉMIN, J. C. *Violences à l'école*: état des savoirs. Paris: Armand Colin, 1997.

CYRULNIK, B. *Os patinhos feios*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

INEP. *Indicadores de fluxo escolar no Brasil, 2016-2017*. Brasília, DF: INEP, 2017. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/indicadores-de-fluxo-escolar-apontam-queda-na-evasao-para-ensino-fundamental-e-medio. Acesso em: 13 dez. 2022.

INEP. *Sinopse estatística da educação básica em 2021*. Brasília, DF: INEP, 2021. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica. Acesso em: 13 dez. 2022.

1. Por uma cultura de educação em direitos humanos

Sabrina Moehlecke

> Mulheres e homens, somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de aprender. Por isso, somos os únicos em quem aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito.
>
> Paulo Freire (1996, p. 28).

O que significa promover uma cultura em direitos humanos no Brasil? E o que isso tem a ver com a escola e com o trabalho pedagógico desenvolvido por professores? Neste texto, discutimos essas questões com o objetivo de mostrar que, quando falamos em direitos, sejam eles quais forem – direitos das crianças e adolescentes, direitos da família, direitos dos professores e outros –, sempre nos referimos também aos direitos humanos.

Reflexões iniciais

Para início de conversa, é preciso considerar que a própria expressão "direitos humanos" assume em nossa sociedade uma multiplicidade de sentidos, dependendo de quem a evoca e em que contexto o faz. Para muitas pessoas e para a mídia escrita, falada, televisiva e digital sensacionalista, o termo "direitos humanos" assume uma conotação negativa, sendo associado à "defesa dos direitos de bandidos" contra as "pessoas de bem". Contudo, os direitos humanos são muito mais do que isso!

Herança de nossa história escravista, autoritária e patrimonialista, essa visão, que restringe os direitos humanos basicamente aos direitos civis de presos, marca parte de nossa cultura política e da ação institucional de parcela do poder público. Além disso, ainda carregamos, no Brasil, uma cultura que tende a criminalizar a pobreza e o pobre, principal

vítima da violência policial, ao qual nem sempre é garantido o direito de defesa e de um julgamento justo. Em contrapartida, especialmente a partir da aprovação da Constituição Federal de 1988, com o estabelecimento de um Estado Democrático de Direito, começa a se difundir no país a ideia do respeito integral aos direitos fundamentais do indivíduo e da coletividade, garantindo-se, especialmente, a ideia de "dignidade da pessoa humana", sem distinções de raça, cor, sexo, classe social, idade, credo, orientação política. Pode-se dizer, nesse sentido, que o direito de ter uma vida digna é a dimensão central da noção contemporânea de direitos humanos, o que nos permite ver quão abrangentes eles são.

Em consonância com os princípios citados, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), aprovado em 2006, estabelece a educação e a escola como espaços privilegiados para a promoção de uma nova cultura em direitos humanos, de modo a possibilitar que os avanços conquistados no plano normativo também se concretizem como orientações para valores e condutas dos cidadãos brasileiros (BRASIL, 2008). A escola, assim, teria o papel de desenvolver valores que promovam a dignidade da pessoa, garantindo o respeito ao aluno, aos professores e a toda a comunidade escolar, entendidos como sujeitos de direitos.

Para praticar

Você conhece o PNEDH-2006? Leia, ou, se for o caso, releia esse documento, destacando os aspectos considerados fundamentais. Com base nesses aspectos, desenvolva uma proposta de atividade para sua turma/escola.

Contudo, no Brasil, ainda estamos nos familiarizando com a ideia de uma sociedade democrática fundada no respeito aos direitos dos cidadãos, independentemente de sua classe social, raça e *status*. Se tomarmos como marco dessa mudança a Constituição Federal de 1988, veremos que nossa democracia ainda é muito recente. Podemos dizer que acabou de sair da adolescência e agora começa a entrar na vida adulta. Tal contexto explica, em parte, a desconfiança que ainda encontramos na maioria da população sobre a relevância de conhecermos as leis que regem nosso país e de discutirmos sobre os direitos humanos, pois ambos parecem muito distantes do cotidiano. Como educadora, vejo que, mesmo entre estudantes universitários, nos mais diferentes cursos, poucos são os que até então tiveram contato, por exemplo, com a nossa Constituição. Predomina ainda uma visão de que não adianta conhecer as leis que aqui vigoram, pois uma coisa é o "Brasil legal" e

outra bem diferente o "Brasil real". Falar em leis e em direitos é muito bonito no discurso, mas a prática é outra! Há certamente um fundo de verdade em tal afirmação, afinal, em boa parte de nossa história, o país viveu em regime de exceção, em que as leis e vários princípios do Estado de Direito foram constantemente violados. Contudo, é preciso tornar claro que o conhecimento e a prática das leis são elementos centrais para que se efetivem e se consolidem as mudanças enunciadas na Constituição de 1988. As leis, nesse sentido, trazem em si um caráter intrinsecamente prospectivo, ou seja, indicam a direção para onde queremos que caminhe nossa sociedade. Por sua vez, elas só adquirem substância e eficácia à medida que os cidadãos, conhecendo-as, passam a demandar que sejam cumpridas.

Dentro de um Estado de Direito, as leis surgem, antes de tudo, como forma de proteger os cidadãos contra os desmandos e os abusos de poder por parte dos governantes. Diante da tendência dessas pessoas de exercer um poder quase ilimitado, cabe à sociedade, às suas instituições e aos cidadãos o papel de fiscalizá-los. Como afirma Bobbio (1992), declarar que todos os homens nascem livres e iguais em direitos não é um dado histórico ou uma constatação da realidade. De fato, os homens não são livres nem iguais. A efetiva garantia de direitos é um processo muito mais demorado e incerto, que nos remete à historicidade e ao contexto em que eles surgiram.

De modo a compreender as possibilidades e os limites das leis como forma de defesa dos direitos dos cidadãos, especialmente de crianças e adolescentes, vamos, a seguir, analisar como surgiu a ideia de direito na sociedade moderna, para depois observar seus desdobramentos no Brasil, diante de nossas particularidades históricas, culturais, sociais e políticas. Vamos analisar também que papel a educação e a escola podem ter na garantia dos direitos humanos.

O desenvolvimento da ideia de direito no Estado Moderno

> A prática de declarar direitos significa, em primeiro lugar, que não é um fato óbvio para todos os homens que eles são portadores de direitos e, por outro lado, significa que não é um fato óbvio que tais direitos devam ser reconhecidos por todos. A declaração de direitos inscreve os direitos no social e no político, afirma sua origem social e política e se apresenta como objeto que pede o reconhecimento de todos, exigindo o consentimento social e político.
>
> Marilena Chauí (1989).

As primeiras declarações de direito no mundo moderno funcionaram como instrumentos destinados a refrear o poder absoluto e autocrático, valorizando uma concepção individualista de sociedade em que o indivíduo, dotado de um valor em si, tinha precedência em relação ao Estado. Desse modo, o primeiro a ser consagrado nas declarações oficiais é o direito à liberdade, como forma de limitar o poder do Estado e de garantir ao indivíduo sua liberdade de ação. O Estado de Direito moderno é definido, assim, como um Estado limitado e não mais absoluto.

Historicamente, as declarações sobre Direitos foram acompanhadas por intensas transformações sociais. A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789 vem associada à Revolução Francesa e ao fim do antigo Regime Absolutista, rompendo a ordem aristocrática até então vigente e estabelecendo novas referências políticas, sociais, culturais e econômicas. No continente americano, a independência dos Estados Unidos da América e a Declaração de Direitos de Virgínia, de 1776, seguiram inspirações filosóficas semelhantes; contudo, as mudanças foram menos intensas, pois já não vivia ali uma sociedade sob regime absolutista e feudal. Essas duas primeiras são declarações marcadamente liberais, centradas no direito à liberdade do indivíduo e nos seus direitos civis e políticos. Os direitos civis básicos que se desenvolveram a partir de então são aqueles tidos como necessários à preservação da liberdade individual, ou seja, de ir e vir, de palavra, de pensamento, de religião e direito à propriedade privada e à justiça. O direito à igualdade limitou-se, nesse momento, ao que se convencionou chamar de igualdade civil, entendida como a que reconhece todos os homens como pertencentes ao gênero humano, igualmente dotados de razão e livres para atuarem em sociedade. Por causa dessa igualdade fundamental, compreende-se que a lei deve ser a mesma para todos, independentemente de distinções de classe, nascimento, riqueza ou posição social.

Por isso simbolizamos a justiça com os olhos vendados, cega às influências externas do poder e da riqueza. Os direitos políticos referem-se à participação no exercício do poder, com a extensão do direito ao voto, e à criação de instituições com função de representar os cidadãos.

Contudo, os indígenas, os escravizados e os povos colonizados foram excluídos das declarações de direito e da categoria de cidadão no chamado século das "luzes", pois entendia-se que não partilhavam da natureza humana dos "homens". Também as mulheres, nessas primeiras declarações, não foram consideradas cidadãs. Tidas como incapazes, foram comparadas às crianças no uso da razão e proibidas de participar das decisões políticas.

Podemos destacar como exemplo Olympe de Gouges, presa e guilhotinada em 7 de novembro de 1791 pelo delito de ter "esquecido as virtudes de seu sexo e intrometer- se nos assuntos da República".

Redigiu a Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã, na mesma época que a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão da França (TABAK; VERUCCI, 1994).

As declarações de direitos foram proclamadas ao mesmo tempo que franceses e norte-americanos continuavam a escravizar grande parte da população negra mundial. Nos Estados Unidos, a abolição da escravidão ocorreu apenas em 1863; no caso da França, esta manteve suas colônias no continente africano até 1962. Como já observamos, declarar que todos os homens nascem livres e iguais em direitos pode ser uma exigência da razão, mas sua efetiva garantia e extensão a toda a população e a todos os seres humanos é um processo histórico muito mais lento, gradual e marcado por disputas e conflitos. Compreende-se, desse modo, o direito como um fenômeno social, reforçando a origem social dos direitos humanos e "a estreita conexão existente entre mudança social e nascimento de novos direitos" (BOBBIO, 1992, p. 68). Seguindo tal perspectiva, a partir dos séculos XIX e XX, ocorreu o surgimento de novos sujeitos na cena política, fazendo com que a noção de direitos humanos e as declarações de direitos ganhassem novas configurações (Quadro 1).

Quadro 1 – Tipos de direitos entendidos como direitos humanos e papel do Estado

Direitos		Papel do Estado
Direitos civis	Direito à igualdade perante a lei, com um julgamento justo; liberdade de ir e vir; de não ser discriminado por motivo de cor, raça, classe social, sexo, gênero, religião.	Posição passiva
Direitos políticos	Direito à livre-expressão e associação; direito de voto, de ser representado e representar.	
Direitos sociais e econômicos	Direito à educação; ao trabalho; à saúde; a uma vida digna; à moradia; ao lazer; à segurança; proteção à infância; assistência ao desamparado.	Posição ativa
Direitos coletivos	Direito a um meio ambiente equilibrado e não poluído; a uma qualidade de vida saudável; à autodeterminação dos povos; à diversidade cultural; ao progresso; à paz; e outros direitos difusos e coletivos, não mais restritos a indivíduos ou a grupos específicos, mas de toda a coletividade ou humanidade.	

Fonte: Elaborado pelo autor.

Saiba mais sobre fatos históricos como a Carta do Povo, Primavera dos Povos e Revolução Mexicana que estão descritos em interessantes livros, como:

- HOBSBAWM, E. J. *A era do capital (1848-1875)*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- HOBSBAWN, E. J. *A era das revoluções (1789/1848)*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- TRINDADE, J. D. L. *História Social dos Direitos Humanos*. São Paulo: Peirópolis, 2002.
- VILLA, M. A. *A Revolução Mexicana*. São Paulo: Ática, 1993.

Se a luta por direitos teve como protagonista central no século XVIII a classe burguesa, no século XIX e no início do século XX, ela foi liderada pelo movimento operário. Em 1838, por exemplo, foi redigida na Inglaterra a Carta do Povo, símbolo do que ficou conhecido como movimento cartista. Na França, dez anos depois, foi deflagrada a "Primavera dos Povos" e, em 1871, foi criada a Comuna de Paris. Todos esses eventos tiveram como atores centrais a classe operária que começa a reivindicar e a se mobilizar por direitos sociais e trabalhistas que lentamente são incorporados nos respectivos países e influenciam movimentos semelhantes em outras regiões. No México, ocorreu a primeira revolução popular vitoriosa do século XX, liderada por Emiliano Zapata e Pancho Villa; como resultado, foi elaborada, em 1917, uma Constituição extremamente inovadora ao estender os direitos civis e políticos a toda a população e ao incorporar em suas leis direitos sociais e econômicos. Em 1918, ocorreu também a Revolução Russa, quando foi proclamada a Declaração dos Direitos do Povo Trabalhador e Explorado, que amplia consideravelmente a garantia de direitos e pode ser considerada um contraponto proletário à Declaração Burguesa de 1789 (TRINDADE, 2002).

Com essas mudanças políticas a favor da inclusão dos direitos dos trabalhadores, passou-se de uma perspectiva liberal, universalista e individualista da sociedade – presente nas primeiras declarações e que supunha um Estado que não se envolvesse no bem-estar geral – para uma perspectiva social, que demandava maior presença do poder público: exigia-se uma ação positiva e ativa do Estado de modo a garantir os direitos sociais e econômicos de todos.

É dentro desses novos marcos que surge a concepção contemporânea de direitos humanos, reafirmada e universalizada a partir do repúdio aos horrores decorrentes da Segunda Guerra Mundial e do nazismo. A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), aprovada em 1948, diferentemente das anteriores, abrangeu a articulação de distintos países, reunidos na Organização das Nações Unidas (ONU), assumindo pretensões globais. Nela, os direitos civis e políticos aparecem associados aos direitos sociais, econômicos e culturais, em uma perspectiva de universalidade, indivisibilidade e interdependência.

Em resumo, incorporou-se na DUDH não apenas o que se convencionou chamar de primeira geração de direitos humanos, que dizem respeito às liberdades fundamentais – locomoção, religião, pensamento, opinião, aprendizado, voto –, mas também foram incluídos os direitos de segunda geração – econômicos, sociais e culturais, como educação, saúde, oportunidades de trabalho, moradia, transporte, previdência

social, participação na vida cultural da comunidade, das artes, manifestações artísticas. Vale ressaltar, ainda, em relação aos direitos civis na DUDH, a importância do art. 2, que proíbe qualquer distinção de raça ou cor entre as pessoas, e do art. 4, que proíbe a escravidão e o tráfico de escravizados.

A DUDH ressalta ainda, como objetivo comum, a promoção do ensino e da educação formal e da educação voltada para o conhecimento dos direitos humanos, por parte do Estado, do indivíduo e de cada órgão da sociedade visando a sua observância universal e efetiva. A isso são instados os estados-membros da ONU e todos os povos. A educação formal, na perspectiva da DUDH, assume papel especial na promoção dos direitos humanos: ela é, ao mesmo tempo, um direito em si e condição para a garantia dos demais. Em seu art. 26, a declaração especifica algumas características do direito à educação:

> Art. 26
>
> §1. Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, baseada no mérito.
>
> §2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos. E coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz (NAÇÕES UNIDAS, 1948).

Declarações e outros documentos

Nos anos seguintes à DUDH, outras declarações, pactos, acordos e convenções foram ampliando a abrangência de tais direitos, fortalecendo sua apropriação por meio dos estados signatários, valendo ressaltar, dentre eles:

- Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959);
- Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino (1960);
- Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos (1966);
- Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966);
- Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial (1966);

▶

- Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (1979);
- Convenção Internacional dos Direitos da Criança (1989);
- Convenção para Proteção e Promoção da Diversidade de Expressões Culturais (2005);
- Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007).

Recentemente, foi acrescida à noção de direitos humanos também uma terceira geração de direitos, que abrange: direito a um meio ambiente equilibrado e não poluído, à qualidade de vida saudável, à autodeterminação dos povos, ao progresso, à paz, bem como a outros direitos difusos e coletivos, não mais restritos a indivíduos ou a grupos específicos, mas estendidos para toda a coletividade.

A noção contemporânea de direitos humanos com a qual se trabalha no século XXI abarca todas as gerações de direitos, consideradas igualmente fundamentais, sem hierarquizações, prevalecendo sua universalidade, indivisibilidade e interdependência, exigindo uma postura ativa do Estado como garantidor e promotor.

Para refletir

Como os direitos humanos são vistos na sua escola? Procure conhecer como os professores, direção, alunos, pais e funcionários veem esse assunto.

Você já teve os seus direitos humanos violados? Em qual(is) situação(ões)?

Considerando as várias gerações de direitos discutidas no texto, quais direitos você entende que precisariam ser mais reforçados no ambiente escolar?

Desafios para uma cultura em direitos humanos no Brasil

Tem dias que a gente se sente
Como quem partiu ou morreu
A gente estancou de repente
Ou foi o mundo então que cresceu
A gente quer ter voz ativa
No nosso destino mandar
Mas eis que chega a roda viva
E carrega o destino prá lá ...

Chico Buarque (1968).

A partir desse breve histórico do desenvolvimento da ideia de direitos no mundo moderno, cabe perguntar: qual a relevância de se falar em direitos humanos na sociedade brasileira nesta etapa do século XXI? O que mudou no modo como entendemos e lidamos com os direitos humanos, desde o início do processo de redemocratização do país nos anos 1980?

O Brasil certamente não é o mesmo. Observam-se avanços consideráveis em direção ao fortalecimento do Estado Democrático de Direito, especialmente no campo normativo, onde está disponibilizado, hoje, um conjunto de instrumentos legais que possibilitam a mobilização em torno da defesa e promoção dos direitos. Contudo, a democratização dos direitos ainda é um processo lento e conflituoso, marcado por avanços, mas também retrocessos em certos momentos políticos. Em seu conjunto, permanece em nossa sociedade uma distância entre os direitos proclamados e sua real efetivação, ou seja, entre a teoria, as leis e a prática social e cotidiana.

Para refletir

Diante de uma sociedade ainda marcada pela extrema desigualdade, violência e práticas autoritárias, como é possível pensar e atuar no sentido da construção de uma cultura de direitos humanos? E de que modo isso afeta a qualidade de vida dos brasileiros?

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 representa o principal marco jurídico do processo de transição democrática e de institucionalização dos direitos humanos. Ao instituir o Estado Democrático de Direito, a Constituição define como seus fundamentos: a soberania, a cidadania, a dignidade da pessoa, os valores do trabalho e da livre-iniciativa, e o pluralismo político. Vale ainda ressaltar que a República Federativa

do Brasil, regendo-se em suas relações nacionais e internacionais pelo respeito aos direitos humanos, traz como seus objetivos fundamentais, dentre outros, a erradicação da pobreza e da marginalização, e a redução das desigualdades sociais e regionais. O Estado brasileiro indica, desse modo, sua consonância com a concepção contemporânea que abrange a garantia não apenas de direitos políticos e civis, mas também de direitos econômicos, sociais e culturais.

Um exemplo dessa concepção ampliada de direitos humanos pode ser encontrada no Plano Nacional de Direitos Humanos (PNDH), aprovado pelo governo federal em 1996 e, no PNDH-3, aprovado no fim de 2009, que amplia e atualiza as versões anteriores. No entanto, apesar dos avanços nas declarações de direitos, na elaboração do PNDH e na ampliação do conceito de direitos humanos, ainda são necessários esforços no sentido de sua materialização na sociedade brasileira, promovendo o fortalecimento de uma cultura de direitos humanos no país nas várias esferas sociais.

“Você sabe com *quem* está falando?!”

Carvalho (1992), ao analisar a cultura política e a construção histórica dos direitos no Brasil, observa que em nosso país houve um maior desenvolvimento dos chamados direitos políticos e sociais do que dos direitos civis. Não conseguimos atingir, ainda, a igualdade de tratamento perante a lei, o que significa, em uma expressão que se tornou comum, que “todos são iguais, mas que alguns são mais iguais do que outros”. Desse modo, a lei e a respectiva garantia e respeito aos direitos funcionam de forma desigual, dependendo principalmente da classe social e do grupo étnico-racial ao qual a pessoa pertence, ou seja, dependendo de “com quem se está falando”.

Para saber mais sobre o assunto, consulte *Direitos humanos ou privilégio de bandido*, de Teresa Caldeira (1991) que faz uma ótima análise histórica e sociológica da associação que se estabeleceu no Brasil entre direitos humanos e a defesa de presos.

Mesmo que as categorias escolhidas por Carvalho possam variar, o que não tem variado no decorrer da história de nosso país é uma hierarquização estruturada que costuma diferenciar os cidadãos e criminalizar os pobres, associando-os ao banditismo e à violência:

Carvalho identifica na sociedade brasileira três classes de cidadãos – o doutor, o crente e o macumbeiro – que ilustram o tratamento hierarquizado dispensado à população.

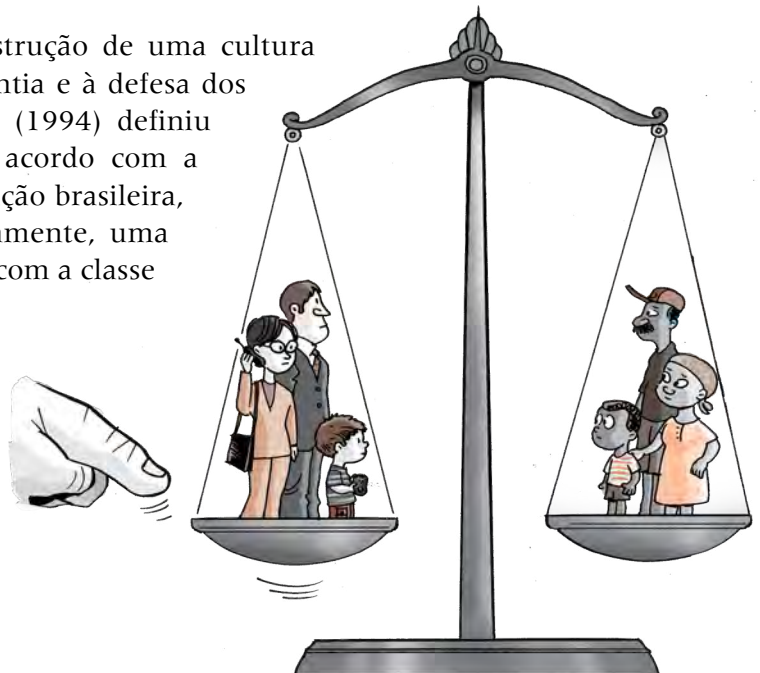
O Doutor seria o cidadão de primeira classe, branco, educado, rico, merecedor de respeito dos agentes da lei e capaz de defender seus direitos e mesmo seus privilégios.

O Crente seria o pobre honesto, trabalhador com carteira assinada, que pode ter alguns direitos violados, mas ainda merece respeito.

O Macumbeiro representaria a maioria da população brasileira, pobre ou miserável, negra ou mestiça, praticamente analfabeta, que vive de trabalhos eventuais e não tem direitos nem pode ser considerada cidadã (CARVALHO, 1992).

> As classes populares são geralmente vistas como 'classes perigosas', ameaçadoras pela feiúra da miséria, ameaçadoras pelo grande número, ameaçadoras pelo possível desespero de quem nada tem a perder, e, assim, consolida-se o medo atávico das massas famintas. [...] Esta é uma maneira de circunscrever a violência, que existe em toda a sociedade, apenas aos 'desclassificados', que, portanto, mereceriam todo o rigor da polícia, da suspeita permanente, da indiferença diante de seus legítimos anseios (BENEVIDES, 1998, p. 50).

Romper com esse tratamento diferenciado dispensado aos cidadãos brasileiros – não apenas pelos agentes da lei, mas também pela escola, pela mídia, e presente nas mais diversas situações cotidianas – é passo fundamental em direção à construção de uma cultura de direitos humanos em nosso país. O respeito mútuo só pode ser estabelecido entre aqueles que se consideram fundamentalmente iguais, ainda que diferentes porque cada pessoa é única.

Um segundo desafio em relação à construção de uma cultura de direitos humanos diz respeito à garantia e à defesa dos direitos sociais, superando o que Telles (1994) definiu como uma "cidadania da dádiva". De acordo com a autora, predomina na maioria da população brasileira, em especial na mais carente economicamente, uma relação de subserviência com o Estado e com a classe política que o representa. Essa autora considera que se estabelece uma relação de favor entre a população beneficiária de programas sociais e os agentes do poder executivo em especial, reforçando uma relação personalista, individualista e privada. Nesse sentido, a população não se percebe como sujeito de direitos, consciente e capaz de agir em sua defesa. Ao contrário, frequentemente, a população ignora

que políticas sociais como as que abrangem a garantia de moradia, educação, saúde, entre outras, são direitos constitucionalmente garantidos a todos os cidadãos e que os governantes e seus agentes devem promover.

Desse modo, cabe ao governo e a todos os cidadãos encontrar caminhos que permitam à população deixar o lugar passivo em relação às políticas sociais e assumir seu papel participante ativo e reivindicativo. Para tanto, é fundamental que se passe de uma cidadania passiva – a que é outorgada pelo Estado, com a ideia moral de tutela e favor – para uma cidadania ativa – a que institui o cidadão como portador de direitos e deveres, mas essencialmente como criador de direitos para abrir espaços de participação e possibilitar a emergência de novos sujeitos políticos (BENEVIDES, 1998). Na busca pela inclusão de todos os cidadãos nos bens, riquezas e valores da sociedade, os direitos humanos, em vez de se constituírem em discurso meramente abstrato, concretizam-se por meio da organização e da ação social. Ou seja, os direitos não são e nunca serão um dado da natureza ou uma dádiva das autoridades mundiais e locais, mas construções históricas que envolvem os indivíduos e as sociedades em um processo permeado por embates, conflitos, avanços e retrocessos.

Para praticar

Procure descobrir quais as ações realizadas atualmente no Brasil em defesa dos direitos humanos, especialmente por parte do poder público.

Você pode utilizar como fontes para essa pesquisa, entre outros, o site do Ministério da Educação e outros de seu estado e município voltados para essa questão.

Direitos da infância e da juventude no Brasil

Historicamente, o tratamento dado à infância no Brasil tem sido influenciado pela cultura da tutela e de criminalização da pobreza. Exemplo disso é o Código de Menores (BRASIL, 1927), documento legal direcionado à população brasileira menor de 18 anos. Estabelecido no início do século passado, em 1927, não era destinado a todas as crianças, mas especificamente ao "menor", termo utilizado para se referir às crianças pobres abandonadas ou consideradas delinquentes. Ele regulamentava questões como trabalho infantil, medidas de assistência e de tutela,

entre outras. Contudo, esse Código foi elaborado, na verdade, muito mais como instrumento de controle da ordem social do que de garantia de direitos e de preservação da infância.

Em termos de políticas sociais, vale ressaltar a criação do Serviço de Assistência ao Menor (SAM), em 1942, que atendia tanto o adolescente infrator quanto aquele abandonado pela família, estabelecendo uma política que também pouco diferenciava a pobreza da criminalização. Tendência semelhante seguiu a Fundação para o Bem-Estar do Menor (Funabem), cuja criação foi autorizada pela Lei n. 4.513/64 (BRASIL, 1964) e que, em 1969, substituiu a SAM, mas manteve sua proposta e linha de atuação em relação aos "menores".

Em 1979, o próprio Código de Menores de 1927 foi revisto, dando origem ao Código de Menores de 1979, instituído pela Lei n. 6.697/79 (BRASIL, 1979), que, no entanto, manteve a visão assistencialista e correcional-repressiva do anterior, sendo ainda direcionado especificamente à considerada "infância perigosa" ou à "infância em perigo" e atribuindo grande poder à autoridade judiciária.

Com a redemocratização do país, que se intensificou a partir da década de 1980, e o processo de elaboração da nova Constituição aprovada em 1988, surgiram os pilares para uma nova concepção de infância e de direitos da criança e do adolescente, concepções essas informadas pelas lutas sociais no país e pelos avanços alcançados no direito internacional em relação a esse público. A lógica assistencial e punitiva começou a ser substituída por propostas políticas e de direitos visando à proteção e ao desenvolvimento integral da criança e do adolescente. Percebe-se, assim, o quão recente é a concepção que entende a criança e o adolescente como "sujeitos" de direitos, cuja proteção e desenvolvimento demandam responsabilidade de toda a sociedade brasileira.

Internacionalmente, a visão da criança e do adolescente como sujeitos de direito já estava presente em alguns instrumentos normativos. Em 1924, a Assembleia da Liga das Nações aprovou a Declaração dos Direitos da Criança de Genebra; em 1948, foi estabelecida a Declaração Universal dos Direitos Humanos, cujo art. 25 define: "a infância tem direito a cuidados e assistência especial" (NAÇÕES UNIDAS, 1948). Em 1959, estabeleceu-se a Declaração Universal dos Direitos da Criança, muito mais abrangente do que a primeira.

Contudo, pode-se afirmar que, em termos globais, o principal instrumento legal de proteção aos direitos da infância é a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança, elaborada a partir da Declaração Universal dos Direitos da Criança e adotada por unanimidade pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1989 e ratificada pelo Brasil em 24 de setembro de 1990. Vale ressaltar que uma Convenção tem maior peso legal que uma Declaração, pois, uma vez ratificada, vincula-se às leis dos países que a adotam.

Em relação à concepção de infância e aos principais direitos da criança estabelecidos pela referida Convenção de 1989 (NAÇÕES UNIDAS, 1990), ressalta-se a reafirmação dos direitos fundamentais, como o direito à vida (art. 6º), à integridade física e moral (art. 19), à privacidade e à honra (art.16), à imagem, à igualdade, à liberdade (art. 37), à expressão (art. 12 e 13), à manifestação do pensamento (art. 14), à indistinção de qualquer natureza (raça, cor, sexo, língua, religião, convicções filosóficas ou políticas, origem étnica ou social e outros). Para que tais direitos sejam efetivados, a Convenção estabelece, ainda, nos termos do art. 4º, que os estados-membros devem tomar todas as medidas administrativas e legislativas para a implementação dos direitos nela reconhecidos, especialmente os direitos econômicos, sociais e culturais (NAÇÕES UNIDAS, 1990).

Na Convenção há menção especial ao tráfico de menores para fins de exploração do trabalho infantil (art. 32), exploração sexual (art. 34) e para fins de comércio de órgãos humanos (NAÇÕES UNIDAS, 1990). A Convenção prevê ainda, no art. 19, a tomada de medidas legislativas, administrativas, sociais e educacionais por parte dos estados-membros para a proteção das crianças contra todas as formas de "violência física ou mental, abuso ou tratamento negligente, maus-tratos ou exploração, inclusive abuso sexual, enquanto a criança estiver sob a custódia dos pais, do representante legal ou de qualquer outra pessoa responsável por ela" (NAÇÕES UNIDAS, 1990, art. 19). Define também os estados como responsáveis pelo estabelecimento de programas sociais que proporcionem assistência adequada à criança e às pessoas encarregadas de seu cuidado (art. 19).

Tais concepções e mecanismos internacionais de proteção à infância serviram de inspiração aos grupos mobilizados em torno da defesa dos direitos da população infanto-juvenil brasileira, consolidando-se como orientação tanto na aprovação da Constituição Federal de 1988 quanto na elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Em nossa

Constituição, tais influências se fazem presentes principalmente na elaboração e aprovação do art. 227, que introduz a concepção de proteção integral à infância. Esse artigo garante às crianças e aos adolescentes os direitos fundamentais de sobrevivência, desenvolvimento pessoal, social, integridade física, psicológica e moral, além de protegê-los de forma especial, por meio de dispositivos legais diferenciados, contra negligência, maus-tratos, violência, exploração, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

Outra mudança considerável introduzida pela Constituição de 1988 foi a ênfase conferida à assistência social como política pública, reforçando a ideia de que cabe ao Estado a garantia de direitos sociais básicos, bem como a responsabilidade por sua efetivação. Além disso, foram criados mecanismos de fiscalização e punição aos agentes públicos que não cumprirem as determinações legais. Um exemplo de mudança na lógica assistencial à infância em nossa Constituição é a inclusão da educação infantil não mais no capítulo da assistência social, mas sim no capítulo da educação.

A Constituição reforça a importância de conjugar o cuidado e a assistência dedicada à criança com o trabalho especificamente pedagógico que deve ser-lhe proporcionado. Até então, predominavam dois modelos de educação para a infância: um voltado para as crianças "necessitadas", que se expande durante o Regime Militar, utilizando trabalho voluntário de pessoal não qualificado, de caráter assistencial e compensatório; o outro direcionado às crianças de famílias mais abastadas, atendidas por professores profissionais e com visão pedagógica, lúdica, criativa e cognitiva.

Nesse sentido, a Constituição de 1988, ao estabelecer a educação infantil como um direito de todos e dever do Estado, como uma política a ser oferecida de forma gratuita, reforçou a intenção do legislador de romper com a dualidade do ensino diferenciado para ricos e para pobres e de garantir educação de qualidade para todos. O mesmo se observa nos níveis fundamental e médio, que, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – a Lei n. 9.393/96, aprovada em 1996 (BRASIL, 1996) –, passam a compor, junto com a educação infantil, o que a lei define como educação básica, abrangendo a garantia de 18 anos de escolaridade à população brasileira. Ainda que nem todos os níveis sejam obrigatórios, é claro o desejo do legislador quanto à

Para uma discussão mais detalhada da história da educação infantil no Brasil ver:

- ROSEMBERG, F. Expansão da educação infantil e processos de exclusão. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 107, p. 7-40, jul. 1999.
- CORRÊA, B. C. A educação infantil. *In*: OLIVEIRA, R. P. (org.) *Organização do ensino no Brasil*. São Paulo: Xamã, 2002.

expansão da escolarização oferecida às crianças, adolescentes e jovens, que se tornou obrigatória dos 4 aos 17 anos.

Em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), outro importante instrumento normativo de proteção da infância e juventude, é aprovado pela Lei n. 8.069/90 (BRASIL, 1990). Seu conteúdo foi fortemente influenciado pela Convenção de 1989 da ONU e por grupos e movimentos sociais voltados para a proteção da infância. O ECA pode ser considerado uma lei extremamente avançada quanto à amplitude e ao detalhamento dos direitos relativos às crianças e aos adolescentes. Ele representa importante marco em prol dos direitos humanos da população infantojuvenil no país.

Vale observar que, de acordo com o Estatuto, são consideradas crianças as pessoas com até 12 anos de idade incompletos, e adolescentes os que têm de 12 a 18 anos. Essa definição difere da que foi estabelecida na Convenção de 1989, em que criança é todo ser humano menor de 18 anos. No caso do direito brasileiro, a maioridade civil e penal é atingida quando a pessoa completa 18 anos, sendo o direito ao voto permitido de modo facultativo para os jovens com 16 anos e obrigatório a partir dos 18 anos (BRASIL, 2002, art. 5º).

Os art. 3º e 4º do ECA (BRASIL, 1990) estabelecem orientações gerais referentes às principais garantias e direitos conferidos aos dois grupos etários (criança e adolescente). Vale ressaltar que o Estatuto estabelece que crianças e adolescentes tenham primazia para receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias, precedência de atendimento em serviços públicos e também na formulação, execução de políticas públicas e na destinação privilegiada de recursos públicos (BRASIL, 1990, art. 4º, § único). Além disso, o ECA modifica consideravelmente as possibilidades de intervenção arbitrária do Estado na vida de crianças e adolescentes. No caso de medida de internação por ato infracional, por exemplo, define-a apenas como o último recurso a ser adotado, depois de esgotadas todas as outras possibilidades. Essa é uma orientação bem distinta da que ocorria nos códigos de menores e na Funabem. Mas é importante ressaltar que não foi apenas o Estado que o ECA implicou na proteção à infância e aos jovens, mas também a sociedade, a comunidade e a família.

No que diz respeito à área educacional, o Estatuto estabeleceu como obrigação da escola e de seus dirigentes a notificação ao Conselho Tutelar em casos de maus-tratos envolvendo alunos, faltas injustificadas, repetência e evasão escolar (BRASIL, 1990, art. 56), com multa para os que descumprirem suas obrigações (BRASIL, 1990, art. 245). Ou seja,

é importante destacar que tanto a Constituição quanto o Estatuto tiveram como preocupação não apenas estabelecer direitos, mas também criar mecanismos que permitissem a responsabilização dos encarregados pela sua garantia, inclusive, para os administradores públicos. A despeito de ser o ECA uma lei tão avançada, falta ainda que crianças, adolescentes, gestores e educadores o conheçam melhor e se façam responsáveis pela sua efetivação.

Juntamente com o ECA, surgem e ganham relevância instituições voltadas especificamente para a proteção integral da criança e do adolescente, como é o caso dos conselhos tutelares, dos conselhos de direito e das varas especiais da infância e juventude. O Conselho Tutelar é um órgão público municipal, não jurisdicional, encarregado de zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente, encaminhando casos para outros órgãos competentes, como o Ministério Público, fiscalizando as entidades de atendimento e apurando possíveis irregularidades. Todo município deve ter ao menos um Conselho Tutelar, cujos membros são escolhidos na comunidade local. De modo complementar, os Conselhos Estaduais e Municipais dos Direitos da Criança e Adolescente, também criados a partir do ECA, devem ser formados por pessoas escolhidas pelo governo e por representantes da sociedade civil, tendo como funções zelar pelo cumprimento do ECA, divulgar os direitos nele contidos, participar da definição da Política Municipal de Proteção Integral da Criança e do Adolescente, administrar o Fundo Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente e registrar e acompanhar entidades governamentais e não governamentais que fazem atendimento a esse público.

Em nível nacional, seguindo proposta semelhante aos conselhos de direito, foi criado, em 1991, o Conselho Nacional dos Direitos da Criança (Conanda) pela Lei n. 8.242/91 (BRASIL, 1991), que tem entre suas atribuições: formulação de políticas públicas e destinação de recursos para o cumprimento do ECA.

Juridicamente, a criação de varas especiais, previstas no ECA, voltadas para o atendimento de casos que envolvam crianças e adolescentes, representa um avanço na consolidação dos direitos desse grupo. Elas possibilitam agilidade no atendimento e no julgamento dos processos e garantia de respeito às especificidades desse público. Contudo, dados levantados em pesquisa sobre a situação das varas especiais para a infância no Brasil, realizada pela Associação Brasileira dos Magistrados, Promotores de Justiça e Defensores Públicos da Infância e Juventude (ABMP), não mostram uma situação animadora. Esse estudo ressalta grandes desafios quanto à prioridade atribuída à infância no sistema de

justiça, visando à efetivação dos direitos conquistados até o momento (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE MAGISTRADOS, PROMOTORES DE JUSTIÇA E DEFENSORES PÚBLICOS DA INFÂNCIA E DA JUVENTUDE, 2008). Por exemplo, apenas 92 comarcas, de um total de 2.643 existentes no país, possuem varas da infância, ou seja, em apenas 3,4% das comarcas é garantido atendimento especializado à infância e à juventude. A situação é mais gritante nas regiões Norte e Nordeste.

De modo geral, desde a promulgação do ECA, observam-se esforços no âmbito governamental e na sociedade civil no sentido de implementar, divulgar e consolidar o Estatuto. Porém, tudo ainda é muito insuficiente. Decorridas mais de três décadas desde a aprovação dessa importante lei, ela continua sendo desconhecida ou mal compreendida por grande parte do público e até mesmo pelos educadores. O Estatuto não é trabalhado de modo sistemático em cursos de pedagogia e licenciatura, e seus principais beneficiários têm pouco contato com esse instrumento que lhes oferece garantias de direito.

Com a intenção de alterar essa situação e apostando particularmente no papel da escola e dos educadores no fortalecimento da proteção à infância e à juventude, foi aprovada a Lei n. 11.525/07, que altera a LDB/96. Essa lei acrescenta a inclusão, como atribuições da escola, no currículo do Ensino Fundamental, de conteúdos que abordem os direitos das crianças e dos adolescentes, tendo como diretriz o ECA. A lei não propõe a criação de uma disciplina específica para tratar do tema, mas que o conteúdo do ECA seja discutido e trabalhado em diferentes espaços pedagógicos, permitindo um contato maior de alunos, professores, equipe escolar e pais com o Estatuto. Estabelece ainda que seja produzido e distribuído material didático sobre o ECA adequado a cada um dos públicos que convivem no ambiente escolar. A lei é uma aposta no lugar privilegiado que a escola ocupa na promoção da proteção integral dos direitos das crianças e adolescentes e na difusão de uma cultura de respeito aos direitos humanos.

Podemos refletir sobre essas questões por meio de um caso, baseado em uma situação real.

A história de Marcelinho (parte 1)

Este caso aconteceu em 1995, numa pequena escola pública, num bairro de classe média do Rio de Janeiro. A diretora observou, pela janela dos fundos de sua sala, um menino com deficiência física, deitado num carrinho de rolimã, na varanda do apartamento de um prédio. Essa senhora percebeu que nos horários da entrada, recreio e saída dos alunos da escola, o menino se movia no carrinho, tentando olhar para dentro da escola, como se quisesse estar lá.

Incomodada com o que estava diante de seus olhos, resolveu ir até o prédio conversar com a família. Em sua percepção, aquele menino estava no seu "deslugar". Rompendo com qualquer barreira para a inclusão, foi ao encontro de Marcelinho. Naquela época, as discussões sobre o assunto no país ainda eram incipientes. O conceito de "inclusão" nas escolas era motivo de desconfiança e preconceito.

A diretora tocou a campainha e foi recebida pela mãe, que, surpresa com a visita, explicou-lhe que ele já havia passado por muitas escolas, mas que não conseguia ser incluído em nenhuma delas.

Mas, naquela escola vizinha a Marcelo, inaugurava-se um processo de inclusão de um menino com deficiência, iniciado a partir do olhar e da abertura de uma educadora capaz de captar a realidade e pensar o papel da educação para além dos muros de um colégio.

Para praticar

Diante do caso exposto e do que foi discutido sobre os direitos da infância e da adolescência, procure identificar que garantias legais existem para a inclusão de crianças com deficiência na escola e que atendimento educacional especializado pode ser oferecido a elas. Para tanto, consulte a Constituição, o ECA, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, de 2007, e o site do Ministério da Educação para conhecer as ações e os programas voltados à educação especial.

A educação em direitos humanos e o papel da escola na proteção da infância e juventude

No Brasil, a preocupação e o interesse com a promoção de uma educação orientada para o respeito aos direitos humanos ganham maior projeção a partir de meados dos anos 1990, com a definição, em 1995, da Década da Educação em Direitos Humanos, e com a aprovação, em 2005, do

Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH) e de seu Plano de Ação. Inicialmente, tal debate repercute especialmente no âmbito das organizações da sociedade civil, mas, em 2003, ganha maior institucionalidade, com a criação do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos e o início de elaboração de uma primeira versão do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) do Brasil, finalmente aprovado em sua forma final em 2006.

Atualmente, considera-se o PNEDH um instrumento orientador e fomentador das ações de educação em direitos humanos, em especial quanto às políticas públicas nas áreas da educação básica, superior, educação não formal, aos sistemas de justiça e segurança, e à mídia. O Plano visa, sobretudo, promover e difundir uma cultura de direitos humanos no país. A educação, por sua vez, é entendida como um meio privilegiado para atuar nessa direção: ela é tanto um direito humano em si, quanto garantia para demais direitos (BRASIL, 2008).

Dentre as ações propostas, vale ressaltar, entre outras:

- Fomentar a inclusão, no currículo escolar, das temáticas relativas a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiência, bem como a todas as formas de discriminação e violações de direitos, assegurando formação continuada dos trabalhadores da educação para lidar criticamente com tais temas.
- Incentivar a elaboração de programas e projetos pedagógicos, em articulação com a rede de assistência e proteção social, tendo em vista prevenir e enfrentar as diversas formas de violência.
- Incentivar a organização estudantil por meio de grêmios, associações, observatórios, grupos de trabalhos, entre outros, como forma de aprendizagem dos princípios de direitos humanos, da ética, da convivência e da participação democrática na escola e na sociedade (BRASIL, 2008, p. 24-25).

Em 2012, outro importante marco normativo foi estabelecido, com a aprovação das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos pelo Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução n. 1, de 30 de Maio de 2012. Tais Diretrizes devem ser seguidas pelos sistemas de ensino e suas instituições, compreendendo a educação em direitos humanos (EDH) como um dos eixos fundamentais do direito à educação, definindo-a como o uso de concepções e práticas educativas fundadas nos direitos humanos e em seus processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana e cidadã de sujeitos de

direitos e de responsabilidades individuais e coletivas. Reforçam-se, desse modo, os objetivos já estabelecidos no PNEDH, ao entender a EDH como a formação para a vida e para a convivência, no exercício cotidiano dos direitos humanos, visando à organização social, política, econômica e cultural nos níveis regionais, nacionais e global.

No entanto, o que significa educar em direitos humanos? É possível ensiná-los? E o que é ensinar direitos humanos? É conhecer os documentos e normas nacionais e internacionais que os regem? De acordo com o PNEDH, a educação em direitos humanos deve ser promovida em três dimensões:

- Conhecimentos e habilidades: compreender os direitos humanos e os mecanismos existentes para a sua proteção, assim como incentivar o exercício de habilidades na vida cotidiana.
- Desenvolvimento de valores e fortalecimento de atitudes e comportamentos que respeitem os direitos humanos.
- Ações: desencadeamento de atividades para a promoção, defesa e reparação das violações aos direitos humanos (BRASIL, 2008, p. 23).

Segundo a definição explicitada, a educação em direitos humanos constitui uma educação permanente e global, que não trabalha apenas com a dimensão da razão e da aprendizagem cognitiva e com o conhecimento das leis. Ela envolve também aspectos afetivos e valorativos que precisam ser sentidos e vivenciados cotidianamente. É preciso experimentar o direito de liberdade, de igualdade, de justiça, de dignidade para entender o que significam e, principalmente, para que sejam difundidos (BENEVIDES, 2001). Desse modo, "de nada adiantará levar programas de direitos humanos para a escola se a própria escola não é democrática na sua relação de respeito com os alunos, com os pais, com os professores, com os funcionários e com a comunidade que a cerca" (BENEVIDES, 2001, p. 40). Todavia, a introdução dessa discussão na escola pode servir para questionar suas próprias contradições e conflitos estruturais e cotidianos, propiciando a busca de formas para enfrentá-los.

Para refletir

Com base nos argumentos apresentados no parágrafo anterior, reflita sobre as ações de educação em direitos humanos que têm sido desenvolvidas na escola em que você trabalha e como elas afetam sua prática pedagógica.

A proposta é que a educação em direitos humanos seja um eixo central do trabalho desenvolvido nas escolas e permeie o currículo, a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, o projeto político-pedagógico da instituição, os materiais didático-pedagógicos, o modelo de gestão e de avaliação e as metodologias e práticas desenvolvidas no conjunto do espaço escolar. Como observa Candau (2003), há que se enfatizar processos que utilizem metodologias participativas e de construção coletiva, superando estratégias pedagógicas meramente expositivas. Diante da diversidade presente na escola, torna-se necessário criar metodologias que empreguem uma pluralidade de linguagens e materiais de apoio orientados para mudanças de mentalidade, atitudes e práticas individuais e coletivas.

Em resumo, a educação em direitos humanos vai além de uma aprendizagem de conteúdos. Inclui o desenvolvimento social e emocional de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Seu objetivo é desenvolver uma cultura em que os direitos humanos sejam conhecidos, praticados e vividos na comunidade escolar em interação com a comunidade. Para tanto, é essencial garantir que o ensino e a aprendizagem da educação em direitos humanos ocorra num ambiente direcionado para os direitos humanos; que os objetivos, práticas e a própria forma de organização das instituições sejam consistentes com os seus valores e princípios. Uma escola assim orientada caracteriza-se pelo entendimento mútuo, respeito e responsabilidade; almeja a igualdade de oportunidades, o sentido de pertencimento, a autonomia, a dignidade e a autoestima de todos os membros da comunidade escolar (UNESCO, 2012).

Contudo, mudar uma cultura não é algo que se faz por lei ou decreto. É um processo mais demorado, lento, com idas e vindas, avanços e retrocessos, e exige o engajamento coletivo. A realidade que vivemos em nosso país e em nossas escolas ainda não é a de uma cultura de respeito aos direitos humanos nem de proteção integral à infância e juventude. Mesmo diante de situações por vezes contraditórias, há que se buscar brechas e estratégias para a garantia de uma educação que se paute pelo respeito aos professores, funcionários, pais e, especialmente, aos alunos.

A defesa, proteção e promoção da educação em direitos humanos exige que as escolas e as demais instituições públicas assumam um compromisso permanente com o fortalecimento de uma cultura de direitos humanos, consolidando o Estado Democrático de Direito e contribuindo para a melhoria da qualidade de vida da população brasileira.

Mudanças na vida de Marcelinho (parte 2)

Depois que conversou com a mãe de Marcelinho, a diretora decidiu reunir todos os pais e professores e explicou-lhes o caso do menino, propondo sua inclusão na escola, por acreditar ser aquele espaço de aprendizagem o lugar dele. Pediu que professores e pais acolhessem as perguntas das crianças sobre Marcelinho e procurassem quebrantar, em si próprios, qualquer preconceito. Nem todos aderiram imediatamente à proposta. Mas, à medida que começaram a conviver melhor com o menino e a superar o estranhamento inicial, todos se enriqueceram no convívio com ele.

A família foi convencida de que o "carrinho de rolimã" não era o melhor meio para ele se locomover e providenciou uma cadeira, devolvendo, assim, seu lugar dentro da família. Marcelinho, desde então, não é mais o "menino da varanda".

Para finalizar o capítulo, sugerimos que você, professor, procure ler todo o poema de Thiago de Mello (2011), "Estatutos do Homem", do qual apresentamos apenas uma pequena parte. Foi escrito durante seu período de exílio no Chile, em 1964, e dá alento ao desafiante papel do educador numa sociedade ainda tão desigual e tão carente do cumprimento dos direitos humanos, como é a brasileira:

> Artigo I
> Fica decretado que agora vale a verdade,
> agora vale a vida,
> e de mãos dadas,
> marcharemos todos pela vida verdadeira.
> [...]
>
> Artigo Final
> Fica proibido o uso da palavra liberdade,
> a qual será suprimida dos dicionários
> e do pântano enganoso das bocas.
> A partir deste instante
> a liberdade será algo vivo e transparente
> como um fogo ou um rio,
> e a sua morada será sempre
> o coração do homem.

Para praticar

1. Em sua escola, existem alunos com algum tipo de deficiência? Em caso positivo, como foram recebidos? Em sua visão, que dificuldades a escola ainda enfrenta hoje para que possa ser efetivamente inclusiva?
2. Discuta com seus pares os benefícios que uma escola inclusiva pode trazer para a construção de uma educação em direitos humanos.
3. Retome a atividade construída por você no início deste capítulo e reveja-a com base nas discussões desenvolvidas até agora. Como você a avalia? São necessárias alterações ou mudanças? Quais e por quê?

Referências

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE MAGISTRADOS, PROMOTORES DE JUSTIÇA E DEFENSORES PÚBLICOS DA INFÂNCIA E DA JUVENTUDE. *O sistema de justiça da infância e da juventude nos 18 anos do Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília, DF: ABMP, jul. 2008.

BENEVIDES, M. V. Democracia de iguais, mas diferentes. *In*: BORBA, A.; FARIA, N.; GODINHO, T. (org.). *Mulher e política*: gênero e feminismo no Partido dos Trabalhadores. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1998.

BENEVIDES, M. V. Educação em direitos humanos: de que se trata? *Convenit Internacional*, São Paulo, v. 6, p. 43-50, 2001.

BOBBIO, N. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BRASIL. [Constituição, 1988]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. [Brasília, DF]: Presidência da República, Casa Civil, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em:28 fev. 2023.

BRASIL. Decreto n. 17.943-A, de 12 de outubro de 1927. Consolida as leis de assistência e protecção a menores. *Coleção de Leis do Brasil*, Rio de Janeiro, 31 dez. 1927. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d17943a.htm. Acesso em: 28 fev. 2023.

BRASIL. Lei n. 4.513, de 1 de dezembro de 1964. Autoriza o Poder Executivo a criar a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor, a ela incorporado o patrimônio e as atribuições do Serviço de Assistência a Menores, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 11.081, 4 dez. 1964.

BRASIL. Lei n. 6.697, de 10 de outubro de 1979. Institui o Código de Menores. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 11 out. 1979.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial*: seção 1, Brasília, DF, n. 135, 16 jul. 1990.

BRASIL. Lei n. 8.242, de 12 de outubro de 1991. Cria o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda) e dá outras providências. *Diário Oficial*: seção 1, Brasília, DF, n. 200, p. 22589-22590, 16 out. 1991.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 209 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial*: seção 1, Brasília, DF, n. 248, p. 1, 27833-27841, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei n. 10.406, de 10 de janeiro de 2002. Institui o Código Civil. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, n. 8, 11 jan. 2002.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos: Ministério da Educação: Ministério da Justiça: UNESCO, 2008.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. 3. reimpr simpl. Brasília, DF: Ministério dos Direitos Humanos, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DIAGRMAOPNEDH.pdf. Acesso em: 27 fev. 2023.

BUARQUE, Chico. Roda viva. *In*: CHICO Buarque de Hollanda, v. 3. [Compositor e intérprete]: Chico Buarque. [*S. l.*]: RGE, 1968. 1 disco vinil.

CANDAU, V. M. F. (org.). *Oficinas pedagógicas de direitos humanos*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

CARVALHO, J. M. de. Interesses contra a cidadania. *In*: DA MATTA, R. *et al*. (org.). *Brasileiro*: cidadão? São Paulo: Cultura Editores Associados, 1992.

CHAUÍ, M. Direitos humanos e medo. *In*: FESTER, A. C. R. (org.). *Direitos humanos e medo.*1. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989. v. 1.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MELLO, T. *Os estatutos do homem*. Cotia: VR Editoras, 2011.

NAÇÕES UNIDAS. Assembleia Geral. *Convenção internacional sobre os direitos das crianças*: adotada pela Resolução n. L. 44 (XLIV) da Assembléia Geral das Nações Unidas, em 20 de novembro de 1989 e ratificada pelo Brasil em 20 de setembro e 1990. [Brasília, DF: Nações Unidas, 1990]. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/convdir_crianca.pdf. Acesso em: 28 fev. 2023.

NAÇÕES UNIDAS. Assembleia Geral. *Declaração universal dos direitos humanos*: adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III) em 10 de dezembro 1948. [Brasília, DF]: Unicef, [1948]. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos. Acesso em: 28 fev. 2023.

TABAK, F.; VERUCCI, F. (org.) *A difícil igualdade*: os direitos da mulher como direitos humanos. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

TELLES, V. S. Cultura da dádiva, avesso da cidadania. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 25, p. 45-48, 1994.

TRINDADE, J. D. de L. *História social dos direitos humanos*. São Paulo: Peirópolis, 2002.

UNESCO. *Plano de ação*: Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH). Brasília, DF: Unesco, 2012. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147853_por. Acesso em: 2 mar. 2023.

2.Reflexões sobre violência e suas manifestações na escola

Simone Gonçalves de Assis, Kathie Njaine e Nelson de Souza Motta Marriel

> Há um erro fundamental, idealista e ahistórico em acreditar que definir a violência ou qualquer outro vocábulo, consista em se aproximar o mais possível de um conceito absoluto de violência, de uma "ideia" da violência que, de fato, tornaria adequados a palavra e a coisa.
>
> Debarbieux (1996).

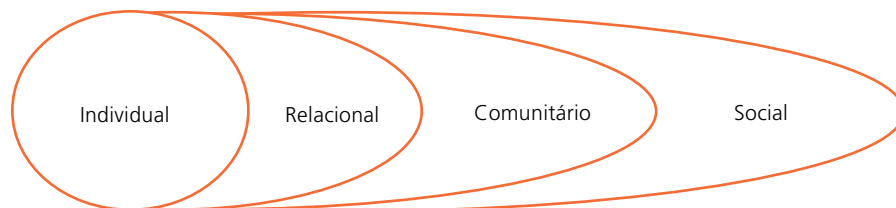
Neste capítulo, refletiremos sobre o conceito de violência e sobre algumas de suas expressões presentes no ambiente escolar. Consideramos essa questão sob a perspectiva da violação dos direitos humanos por parte dos atores que compõem o cenário da escola: crianças, adolescentes, familiares, educadores e equipe escolar de uma forma geral.

Não é nada fácil conceituar violência! Fenômeno complexo e multicausal, ela atinge todas as pessoas, grupos, instituições e povos, e por todos é produzida. Expressa-se sob formas distintas, cada qual com suas características e especificidades. Cada termo utilizado para definir a violência conduz a um mundo conceitual cujos contornos são determinados por uma tradição sociocultural e pela experiência de vida de cada indivíduo. Por essa razão, inevitavelmente, projetamos sobre as palavras as nossas emoções e conhecimentos, colorindo ou desbotando as verdadeiras cores do fenômeno e seus sentidos.

Conceito de violência e suas expressões

A Organização Mundial da Saúde (OMS) utiliza a seguinte definição de violência: "O uso intencional da força física ou do poder, real ou em ameaça, contra si próprio, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou uma comunidade, que resulte ou tenha grande possibilidade de resultar em lesão, morte, dano psicológico, deficiência de desenvolvimento ou privação" (KRUG *et al*., 2002, p. 5).

A violência é o resultado da complexa interação de fatores individuais, de relacionamentos estabelecidos, comunitários e sociais, sendo necessário ter sempre em mente as interseções e conexões existentes entre os diferentes níveis, conforme veremos na Figura 1, a seguir. O modelo ecológico empregado pela OMS no entendimento da violência é baseado nos estudos de Bronfenbrenner (1996).

Figura 1 – Modelo ecológico para compreender a violência

Fonte: Krug *et al.* (2002, p. 13).

O primeiro nível do modelo ecológico, o individual, leva em consideração os fatores históricos, sociais, biológicos e pessoais que uma pessoa traz em seu comportamento e que podem afetar a possibilidade de ela ser vítima ou perpetradora da violência. O nível relacional diz respeito às relações sociais próximas – por exemplo, relações com companheiros, parceiros íntimos e membros da família – que aumentam o risco para vitimização violenta e perpetração da violência. O terceiro nível analisa os contextos comunitários das relações, como as escolas, os locais de trabalho e a vizinhança, e busca identificar as características desses cenários associadas ao fato de a pessoa ser vítima ou perpetradora da violência. Por fim, o último nível do modelo ecológico analisa os fatores sociais mais amplos que influenciam os índices de violência.

Os principais "fatores sociais" que contribuem para a violência (quarto nível do modelo ecológico), incluem, principalmente:

- normas culturais que apoiam a violência como uma forma aceitável para solucionar conflitos;
- normas que dão prioridade aos direitos dos pais sobre o bem-estar da criança;
- normas que reafirmam o domínio masculino sobre mulheres e crianças;
- normas que validam o uso abusivo da força pela polícia contra os cidadãos;
- normas que apoiam os conflitos políticos;
- políticas de saúde, educacionais, econômicas e sociais que mantêm altos os níveis de desigualdade econômica e social entre os grupos na sociedade.

Para refletir

Você consegue avaliar características do ambiente ou situações que expõem seus alunos a serem vítimas ou perpetradores de violência?

Como você avalia, a partir da sua vivência profissional, a inter-relação entre os aspectos individuais, relacionais, comunitários e sociais que aumentam o risco para a violência?

As diferentes formas de violência são também classificadas pela OMS segundo a "natureza" dos atos cometidos. Destacamos (BRASIL, 2001; KRUG *et al.*, 2002):

- Violência física: uso da força para produzir lesões, traumas, feridas, dores ou incapacidades.
- Violência psicológica: agressões verbais ou gestuais com o objetivo de aterrorizar, rejeitar, humilhar a pessoa, restringir sua liberdade, ou ainda isolá-la do convívio social.
- Violência sexual: ato ou jogo sexual que ocorre nas relações hétero ou homossexuais e visa estimular a vítima ou a utilizá-la para obter excitação sexual e práticas eróticas, pornográficas e sexuais impostas por meio de aliciamento, violência física ou ameaças.
- Negligência ou abandono: ausência, recusa ou deserção da atenção necessária a alguém que deveria receber cuidados.

Essa forma de classificação da natureza da violência, assim como qualquer outra, é imperfeita, não traduzindo completamente a complexidade do tema. Todavia, "fornece uma estrutura útil para se compreender os complexos padrões de violência que ocorrem no mundo, bem como a violência na vida diária das pessoas, das famílias e das comunidades" (KRUG *et al.*, 2002, p. 6).

Nesse sentido, cabe ressaltar a variedade de definições, tipologias e manifestações da violência. Termos como "violências", "abusos" e "maus-tratos" – comumente utilizados como sinônimos na literatura – carregam uma carga ideológica e histórica específica, sendo mais ou menos utilizados segundo a área do conhecimento e tipo de violência abordado. Diferentes áreas do conhecimento se dedicam mais a determinados conceitos, a exemplo da sociologia, psicologia, antropologia e medicina. Na educação também não é diferente. O conceito de violência na educação é hoje um campo de debates em vários países do mundo (CHARLOT; ÉMIN, 1997; DEBARBIEUX, 2002; GUIMARÃES, 1984; NONATO, 2023; OLWEUS, 1978; PAIVA; ZALUAR, 1992; PERALVA, 1996).

Debarbieux (2002), ao refletir sobre o assunto, comenta que não pode haver conhecimento total sobre a violência social na escola. É possível que tenhamos uma representação parcial do conceito, o que implica compreender que há uma pluralidade de conhecimentos e de representações. No Brasil, estamos em fase de reconhecimento e aprofundamento sobre o tema da violência na escola e sobre o contexto que a possibilita, tal como afirma Sposito (2004, p. 163):

> A análise das causas e das relações que geram condutas violentas no interior da instituição escolar impõe alguns desafios aos pesquisadores e profissionais do ensino, pois demanda tanto o reconhecimento da especificidade das situações como a compreensão de processos mais abrangentes que produzem a violência como um componente da vida social e das instituições, em especial da escola, na sociedade contemporânea.

Formas de violência no ambiente escolar

Apresentamos a seguir, alguns conceitos utilizados para compreender as distintas formas de violência que ocorrem no ambiente escolar, tomando por base uma situação real ocorrida com um estudante, neste texto chamado de Luan. Pretendemos que cada educador possa refletir sobre o tema, ao longo do capítulo, focalizando "violência e ambiente escolar" e contrapondo seus próprios referenciais aos dos diferentes autores apresentados.

Os problemas de Luan (13 anos, 7º ano do Ensino Fundamental) e as formas que a escola encontra para enfrentar as dificuldades do aluno norteiam a discussão a seguir.

Os problemas de Luan (parte 1)

Daniele, a professora de Luan, não sabe mais o que fazer com o adolescente, que se mostra todo o tempo muito agressivo e com um palavreado inadequado com todos da escola. Constantemente se comporta com violência, dando chutes nas portas, cadeiras e carteiras, destruindo bens da escola. Agride e ameaça os colegas de turma constantemente, especialmente em sala de aula, mas Daniele recebe queixas dos colegas evidenciando que esse comportamento também é comum durante o recreio e no entorno da escola, nos momentos de entrada e saída das aulas.

▶

A situação se complicou quando Luan xingou Daniele, pois não quis ficar quieto e tentou agredi-la, saindo de sala carregado pelos colegas. Daniele, sem condições de prosseguir a aula, dispensou a turma e foi tentar se acalmar e pensar sobre o que fazer. Ela sabia que a relação de Luan com os demais professores da escola nos anos anteriores era sempre tensa, que ele não aceitava as regras estabelecidas pela escola, que não ouvia a opinião dos colegas e que, principalmente, não reconhecia a autoridade dos professores, principalmente do sexo feminino. Já havia chutado uma professora quando era mais novo e a situação tinha se "ajeitado" com a chamada da família na escola para tomar providências.

Para complementar a difícil situação, Luan mostra completo desinteresse em relação às atividades propostas pelos professores, mantendo comportamento cínico e dissimulado em sala de aula.

Para refletir

Quais são as dificuldades que seus alunos apresentam na escola?

Como você, educador, lida com alunos que têm dificuldade para controlar sua agressividade, assim como Luan?

A situação vivida pela professora Daniele com seu aluno Luan é típica das dificuldades hoje conhecidas em muitas escolas brasileiras: comportamentos agressivos dos estudantes entre os amigos e com a equipe escolar. Tais atitudes dos escolares podem ser compreendidas a partir do conceito de violência interpessoal no ambiente escolar.

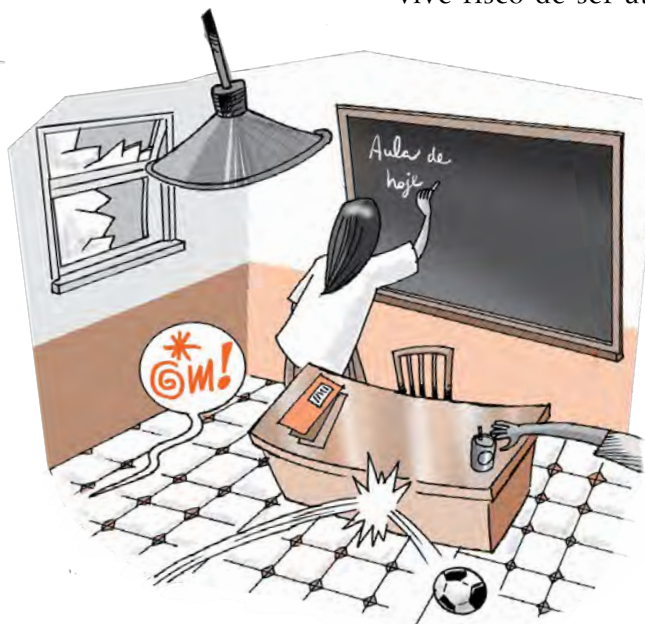
- Violência interpessoal – caracterizada pela violência de uma pessoa contra outra e ocorre em nível familiar e comunitário. O nível comunitário inclui estabelecimentos como prisões, locais de trabalho, abrigos e escolas (KRUG *et al.*, 2002).

Práticas agressivas de estudantes têm sido relatadas em escolas de todo o mundo e despertado o crescimento de uma linha de investigação que surge com força na última década do século XX, inicialmente denominada "segurança nas escolas" e atualmente mais reconhecida pelo termo "violência nas escolas". Debarbieux (2002), ao efetuar uma análise da violência nas escolas de cidades europeias, destaca como fundamental a preocupação dos educadores sobre como "lidar e evitar os comportamentos anti-sociais entre os próprios alunos e deles com os professores" (DEBARBIEUX, 2002, p. 15).

Agressividade e violência

A agressividade é um impulso nato, essencial à sobrevivência, à defesa e à adaptação dos seres humanos (FREUD, 1980). É um elemento protetor que possibilita a construção do espaço interior do indivíduo, promovendo a diferenciação entre o "Eu" e o "Outro". Ao contrário da violência, a agressividade se inscreve dentro do próprio processo de constituição da subjetividade. A transformação da agressividade em violência é um processo ao mesmo tempo social e psicossocial para o qual contribuem as circunstâncias de vida, o ambiente cultural, as formas de relações primárias e comunitárias e também as idiossincrasias dos sujeitos (MINAYO, 2009).

A violência dos estudantes se manifesta por meio de situações como: vandalismo, pichações nas paredes, xingamentos e agressões físicas a professores, indisciplinas no recreio e roubos no ambiente escolar. Na Bélgica francófona, 30% dos diretores de escolas primárias e 51% dos que atuam em escolas secundárias se depararam ocasionalmente com tais situações (BLOMART, 2002). Na Inglaterra, levantamento em sindicato de professores mostra que 32% deles haviam sido vítimas de comportamentos agressivos e insubordinados dos alunos em algum momento de sua carreira no magistério. Outro estudo feito com 2.500 professores ingleses que atuam na escola secundária mostrou que 15% haviam sofrido ofensa verbal no intervalo de uma semana específica; 1,7% tinham sido vítimas de agressão física direta em sala de aula e 1,1% fora da sala de aula. Tais dados encontram eco no British Crime Survey, segundo o qual ser professor é uma profissão de alto risco: 1,8% vive risco de ser atacado em seu local de trabalho (enquanto a média para todas as profissões investigadas é de 1,2%) e 2% sofrem risco de ameaças (1,5% é a média de outras profissões) (HAYDEN; BLAYA, 2002). No Brasil, estudo que visou identificar os fatores que levam o professor a experienciar violência na prática pedagógica são caracterizados por cultura institucional, gênero, percepção de violência pelo docente e gatilhos que ensejam os estudantes a praticarem violência (ALVES *et al.*, 2023).

No Brasil, levantamento realizado pela Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e Adolescência (Abrapia), em 2002, envolvendo 5.875 estudantes de 5ª e 8ª séries de 11 escolas localizadas no município do Rio de Janeiro, revelou que 40,5% dos estudantes

admitiram ter estado diretamente envolvidos em alguma forma de violência contra colegas na escola naquele ano: 16,9% como alvos, 10,9% como alvos e autores, e 12,7% como autores (LOPES NETO; SAAVEDRA, 2003).

Dados do IBGE coletados em 2019, com 159.245 estudantes entre 13 e 17 anos de todos os estados brasileiros, mostram maior prevalência de *bullying* entre os alunos de escolas privadas (13,5%) do que entre as públicas (11,8%) (FERNANDES; DELL'AGLIO, 2023; IBGE, 2021).

Ristum (2001), ao investigar a noção de violência como representação de professoras do Ensino Fundamental – público e privado –, destaca a violência interpessoal como uma das principais expressões, no ambiente escolar. Descrevendo as representações de violência que vivenciam na escola, as 47 educadoras consultadas tipificam, em ordem decrescente: violência entre alunos (88,2%); violência de aluno contra professor (35%); violência de professor contra aluno (15,9%); violência de agentes externos sobre a escola ou seus membros (8%); violência de aluno contra a escola (6%); violência de aluno contra funcionários (3,5%).

Para saber mais sobre violência interpessoal entre pares no ambiente escolar, leia o Capítulo 4, que aborda detalhadamente *bullying* e *cyberbullying* em relação às consequências que ele gera para alunos e escolas.

Esses dados evidenciam que muitas escolas deixaram de ser reconhecidas como locais de segurança para crianças, adolescentes e para adultos que nelas trabalham.

Violência na escola: incivilidades, intimidação e indisciplina

Debarbieux (2002), ao comentar sobre a dificuldade de conceituar violência na escola, apresenta os termos "incivilidades" e "intimidação" como os mais comuns nos estudos da área.

Incivilidades: atos que vão da indelicadeza e má-criação das crianças ao vandalismo. São resultantes da pequena delinquência e estão relacionados a formas de relações humanas e à cidadania. As incivilidades mais inofensivas parecem ameaças contra a ordem estabelecida, transgredindo os códigos elementares da vida em sociedade, como o código de boas maneiras (DEBARBIEUX, 1996, p. 7). Incivilidade pode ser vista como o componente sociológico da intimidação. O que é grave não é o ato de incivilidade, mas sua repetição, a sensação de abandono que provoca nas vítimas e o sentimento de impunidade que se desenvolve entre os perpetradores (DEBARBIEUX, 2002).

▶

Blaya e Debarbieux (2000) assinalam que restringir o conceito de violência na escola a incivilidades e à intimidação acaba excluindo aspectos fundamentais como a violência dos adultos com os estudantes, a vandalização do espaço escolar e a agressão verbal ou física contra os educadores que representam a escola. Desse modo, os autores propõem a substituição de ambos os termos por “microviolência”.

Intimidação: em geral compreendido como um ato de amedontrar, aterrorizar, que ocorre entre pares e é considerada uma forma de violência. Tende a individualizar o problema.

Camacho (2000, p. 41) aponta para a necessidade de avaliar a indisciplina também como resistência, ousadia e inconformismo, e sinaliza a dificuldade de compreender a fluidez dos limiares entre violência e indisciplina. Comenta sobre a necessidade de maior tolerância ao se definir o que seja disciplina (e os limites da indisciplina), no momento em que a escola repensa a forma de construir normas e valores sociais e em que as relações entre professores e alunos se transforma. Ressalta que “tudo é passível de discussão, onde a hierarquia fica menos visível, onde os alunos têm o direito de opinar”.

Indisciplina: indicação de negação ou privação de disciplina; noção de desordem, descontrole e falta de regras.

Para refletir

Que conceitos de violência, tendo como agentes principais os alunos, você considera mais relevantes para utilizar no seu dia a dia? Que limites você encontra nas definições até agora apresentadas?

O contexto familiar e comunitário em que vive Luan (parte 2)

A professora Daniele estava preocupada com as aulas que iria dar hoje. Não bastasse estar atrasada (vinha de uma escola do outro lado da cidade e o trânsito estava péssimo), aproveitava para pensar o que faria com Luan, pois seria a primeira vez que o veria após os xingamentos e a tentativa de agressão que tinha sofrido por parte dele.

Após o episódio acontecido na semana anterior, soube, por outros professores, que o adolescente vive com o pai e o irmão na comunidade em que a escola está inserida e que passou toda a sua infância vivenciando brigas e agressões entre os pais. Durante as brigas, a mãe dizia que ia se matar, para se livrar do sofrimento que era sua vida até que, um dia, tomou tantos remédios para dormir que acabou hospitalizada, escapando de morrer por pouco. Depois desse dia, a mãe saiu de casa e foi morar noutra comunidade, abandonando os filhos com o pai, que passou a criar os meninos sozinho.

Às vezes, o pai de Luan saía de casa deixando o almoço pronto e só voltava à noite. As crianças iam para a escola e, ao voltarem, assumiam a casa como se fossem "gente grande" (esquentavam a comida e arrumavam a casa) e ficavam vendo televisão até o pai chegar à noite.

Atualmente, continuam vivendo com o pai, e às vezes a mãe visita os filhos. Sabe-se, pela informação do pai oferecida na última vez que foi chamado à escola por causa dos problemas apresentados por Luan, que o adolescente não suporta a presença da mãe e nem aceita sua aproximação.

O pai informou ainda que não sabe o que fazer, pois tem que trabalhar, e Luan e o outro irmão ficam muito tempo na comunidade em companhia de colegas. Diz que se preocupa com o envolvimento de alguns deles com o uso e o tráfico de drogas. Fala para eles que não devem se envolver com essas pessoas e bate nos garotos quando sente que eles estão "saindo da linha". Informa não saber mais o que fazer.

Daniele, ainda no ônibus, olha em volta e se entristece ao ver como a comunidade em que a escola de Luan se situa carece de serviços públicos e lembra como a própria escola em que trabalha é desprovida de condições adequadas para o ensino. Está precisando de reforma nas salas de aula e de pintura completa para tapar as infiltrações e pichações antigas; as salas de aula são mal ventiladas e não há espaço adequado para esportes e lazer dos alunos e nem mesmo para os educadores descansarem no intervalo das aulas. Por conta de tudo isso, é insuficiente e rotativo o quadro de professores. Também a direção mudou várias vezes nos últimos anos.

Daniele pensa em como é difícil educar crianças em áreas violentas e tão pouco cuidadas pelos governos que se sucedem. Ansiosa, interrompe sua linha de pensamento, pois se aproxima da escola e precisa decidir rápido sobre como se comportar ao entrar na sala de aula e se deparar com Luan.

A maioria das informações que Daniele teve sobre a família de Luan, após as agressões que sofreu, foi em conversas com outros colegas que haviam sido professores do garoto nos anos anteriores. Os fatos mostraram que o adolescente sempre viveu em um ambiente familiar e comunitário de violência interpessoal.

- Violência familiar (ou doméstica): maus-tratos e abusos que ocorrem no contexto, nas inter-relações e na comunicação da família. Neste livro, adotamos os termos "violência familiar" e "violência doméstica" como sinônimos, embora as concepções sejam diferenciadas. Geralmente a noção de violência familiar relaciona-se à que ocorre entre os membros (pai, mãe, irmãos, avós, padrastos) e o termo "violência doméstica" se refere ao espaço do lar onde a violência ocorre (MINAYO, 2009). Muitos autores, no entanto, usam indistintamente os termos.

Para saber mais a respeito da violência familiar e sua influência sobre o ambiente escolar, leia o Capítulo 6.

A violência familiar contra crianças e adolescentes é muito mais comum do que se pensa! Estudo realizado com 500 crianças da rede pública de São Gonçalo (RJ) (ASSIS *et al.*, 2007) mostra que 58,2% sofrem violência física severa praticada pela mãe e 25,5% sofrem violência por parte do pai (chutar, morder ou dar murros, espancar, ameaçar ou usar arma de fogo ou faca); 47,4% das crianças vivenciam e praticam agressões entre irmãos, a ponto de se machucarem ou humilharem uns aos outros; 63,1% sofrem agressão verbal do pai e 81,4% da mãe. Outra investigação realizada na mesma cidade e que utilizou a mesma metodologia, desta vez com 1.923 adolescentes alunos das redes públicas e privadas de ensino (ASSIS; PESCE; AVANCI, 2006), encontrou percentuais um pouco menores que os citados em relação às crianças, mas também preocupantes: 30,5% sofrem violência física severa praticada pela mãe e 16,2% pelo pai; 39,8% têm relações com irmãos que envolvem agressões físicas a ponto de se machucarem; 16,6% testemunham violência entre seus pais; 50% já vivenciaram pelo menos um tipo de violência psicológica; 33% testemunharam humilhação entre os pais e 50% humilham e são humilhados pelos irmãos nas brigas do dia a dia (ASSIS; PESCE; AVANCI, 2006). Vale lembrar que a mãe é comumente quem mais se ocupa do cuidado dos filhos e é a principal responsável por educá-los. Também cabe ressaltar que a mulher é comumente uma vítima preferencial da violência que ocorre na família (LEITE *et. al.*, 2023).

A violência familiar faz simbiose com a violência que ocorre no ambiente escolar: práticas disciplinares inconsistentes ou excessivamente rígidas; dificuldades em ensinar mediação de conflitos para as crianças e adolescentes; falta de atenção às crianças e jovens e negligências quanto a suas necessidades (FERNÁNDEZ, 2005). A violência familiar se aprofunda e se reproduz por meio das raízes culturais que possui.

Para saber mais sobre a violência cultural: o Capítulo 5 aborda diferentes formas de violências relacionadas a aspectos culturais, como gênero, sexualidade e raça.

- Violência cultural: corresponde a todas as formas naturalizadas na cultura familiar, comunitária e institucional de uma sociedade.
  A cultura reúne as formas de pensar, sentir e agir, de se comunicar, cooperar, confrontar e dirimir conflitos. Toda cultura tende a adotar como certos alguns comportamentos e práticas, e a rechaçar outros. A violência cultural se apresenta também sob a forma de discriminações e preconceitos que se transformam em verdadeiros mitos, prejudicando, oprimindo ou às vezes até eliminando os

diferentes. Destacam-se como culturais: a violência de gênero, a violência conjugal, a violência contra crianças e jovens, a violência racial, a violência contra pessoas com deficiência e contra outros grupos etários vulneráveis, como os idosos (MINAYO, 2009).

A situação da mãe de Luan é exemplo de outro problema presente na vida do adolescente: a violência autoinfligida que também está presente nas escolas, tanto no corpo docente quanto entre os estudantes.

- Violência autoinfligida: violência autodirigida, que se manifesta de duas formas – comportamento suicida (pensamentos suicidas, tentativa de suicídio e suicídio) e atos de violência contra si próprio, como é o caso das mutilações (KRUG *et al*., 2002). O conceito de comportamento suicida compreende um *continuum* de autoagressões que envolvem ideação, ameaças, tentativas e atos suicidas (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2014). O suicídio apresenta-se como um dos desfechos mais graves. As autolesões não suicidas podem ser compreendidas como parte desse espectro, apesar de não haver consenso na literatura sobre isso, especialmente quando se trata de crianças e adolescentes (BOTEGA, 2015).

Para saber mais sobre violência autoinfligida, leia o Capítulo 7, que aborda os impactos da violência na saúde da criança e do adolescente e da comunidade escolar.

Em estudo realizado pelo Centro Latino-Americano de Estudos de Violência e Saúde da Fundação Oswaldo Cruz (ESCOLA NACIONAL DE SAÚDE PÚBLICA SERGIO AROUCA, 2002), atualmente chamado de Departamento de Estudos sobre Violência e Saúde Jorge Careli, foi observado que estudantes entre 13 e 18 anos de escolas públicas e particulares de três cidades brasileiras das regiões Sudeste e Nordeste mostraram elevados percentuais de ideação suicida: entre 21,7% e 34,1% do total de alunos afirmaram alguma vez na vida terem ficado tão tristes e sem esperança no futuro que chegaram a pensar seriamente em se matar (ESCOLA NACIONAL DE SAÚDE PÚBLICA SERGIO AROUCA, 2002). Também 29,7% dos adolescentes da mesma faixa etária que estudam em escolas públicas e particulares de São Gonçalo (RJ) já pensaram seriamente em se matar (ASSIS; AVANCI, 2004).

Entre educadores a realidade é distinta, embora também preocupante: 3,9% dos 151 educadores do Ensino Fundamental entrevistados em pesquisa realizada nas escolas de São Gonçalo (RJ) manifestaram ideia de acabar com a própria vida (LYRA *et al*., 2009). Estudo com todos os 711 professores da rede municipal de ensino em Vitória da Conquista (BA) constatou que 5% deles já haviam tido ideação suicida (REIS *et al*., 2005). Constata-se a grande dificuldade da inserção de temas relacionados a morte nas escolas, sejam elas autoprovocadas, causadas por terceiros ou naturais (TREVISAN; MACIEL, 2023).

Também, dos 573 professores de escolas particulares de Salvador entrevistados em investigação de Araújo *et al*. (2003), 3% informaram ter tido a ideia de acabar com a própria vida.

Outro aspecto presente nos fatos conhecidos por Daniele a respeito da história de vida de Luan é a situação de violência no entorno do local de moradia e da escola que esse adolescente frequenta, em especial, a presença do tráfico de drogas envolvendo muitos jovens da comunidade. Alguns conceitos auxiliam a compreender essas formas de violência:

- Violência comunitária: a que ocorre no ambiente do bairro de moradia, incluindo as escolas. Em alguns contextos, é tão habitual que, erroneamente, é vista quase como "normal". Essa forma de violência corroi de forma variada e cotidiana as condições de vida e trabalho de toda a comunidade escolar, como informa uma professora de escola pública:

> Já trabalhei em escola onde era comum roubar carro de professor, defunto na porta da escola, era uma coisa de louco. Trabalhei em outro município que também era uma coisa de louco, eu até entrei em uma crise de pânico. Fiquei de licença. Aluno entrando armado, ameaçando de mão armada o professor. Aqui eu nunca percebi isso. A escola é aberta, literalmente falando, porque não tem segurança nenhuma. Tanto a comunidade tem acesso, quanto o tráfico tem acesso. Graças a Deus eles não passam da grade e não sobem a rampa. Ficam fora. Acho que nunca aconteceu. Respeitam ali o vigia, o porteiro. Nunca aconteceu nenhuma violência aqui dentro. Pelo menos eu nunca soube. A gente sente segurança nesse sentido. Então aqui, por exemplo, eu não trabalho sob tensão, com tudo isso que acontece, eu trabalho tranquilamente de certa forma. A não ser que surja uma problemática a gente vai ficar tenso. No dia a dia eu não sinto a mesma tensão da escola anterior em que eu trabalhava (DORADO, 2017).

Territórios com alta vulnerabilidade

Os efeitos dos territórios altamente vulnerabilizados socialmente, seja pelo descaso público com a estrutura desses espaços – a exemplo da falta de saneamento básico, ruas sem asfalto, ausência de equipamentos de lazer e de serviços públicos básicos –, seja pela ocupação de grupos ligados à criminalidade, impactam gravemente na vida escolar de crianças e jovens. Vários estudos no país têm apontado, por um lado, os efeitos de territórios vulneráveis na escola: a influência do entorno da escola na piora do desempenho escolar dos alunos (BATISTA; CARVALHO-SILVA, 2013; PADILHA *et al*., 2013; SANT'ANNA, 2009); a violência se expandindo

intramuros por alunos que agridem verbal e fisicamente colegas e equipes, criando um clima escolar inseguro associado a gestões escolares com baixa capacidade de lidar com esses conflitos (VÓVIO *et al.*, 2016). Por outro lado, observa-se que mesmo localizadas em territórios com profundas desigualdades sociais e altas ocorrências de violência extramuros, algumas gestões envolvidas no acolhimento e na aceitação dos alunos provenientes de famílias pobres, e com relações interpessoais pautadas no respeito e na tolerância com as dificuldades acadêmicas, propiciam um clima escolar mais seguro e afetivo, mesmo diante de tantas adversidades (DORADO, 2017).

Atividades do tráfico de drogas no entorno das escolas ou invasão desses espaços pela criminalidade, confrontos armados com policiais e contextos territoriais empobrecidos, sem estruturas de urbanização e isolados geograficamente das oportunidades sociais, foram aspectos relatados na pesquisa de Dorado. Ainda assim, as escolas estudadas buscavam ser lugares de proteção e de segurança para seus alunos.

- Violência urbana: a que ocorre no espaço sociogeográfico das cidades e que é associada à sua formação histórica e social.
- Violência rural: a que tem como contexto as desigualdades, as opressões e a dominação no campo.
- Violência criminal: agressão grave às pessoas, por atentado à sua vida e a seus bens, e constitui objeto de prevenção e repressão por parte das forças de segurança pública – polícia, ministério público e poder judiciário. Infelizmente, a violência criminal é presente em muitos contextos sociais, especialmente naqueles onde há mais inequidade social. Costuma ultrapassar os limites da escola, do respeito, do direito e da justiça, causando revolta e desesperança aos professores e a toda a comunidade escolar (DORADO, 2017, p. 53):

> A gente nunca tinha visto isso. Parecia coisa de filme mesmo. Vieram duas motos, perguntaram onde era a boca. Eles foram e falaram, usuários. Encontraram dois deles no meio da rua, tiraram fuzil e ali mesmo. Numa dessa, esses dois queriam fazer o velório aqui dentro da quadra. Você imagina! Eu fui, liguei pra todos os meus gestores, aí passaram pra cima e eu falei "O quê? Não vou ficar esperando." Cheguei cedo, montei numa moto, fui lá dentro e como dizem eles, consegui desenrolar. Você já pensou você como professora chegar e dar de cara com dois caixões na quadra?
>
> Poucos falam com medo, por exemplo, em relação a abuso sexual e com relação a outros abusos eles não falam. Só soube assim, que uma aluna tenha falado sobre uma tentativa de abuso sexual, mas só que é o próprio tráfico é que resolve. Então eles são os justiceiros! Os alunos mesmos vivem assim: "se fizer, quem vai punir é

> o traficante". Neste caso quem puniu foi o traficante, que matou para servir de exemplo para os outros. É o que acontece aqui, são justiceiros que resolvem os problemas, não a polícia, não a justiça.

- Violência coletiva: violência cometida por grupos maiores de indivíduos ou pelo Estado. Corresponde ao uso da violência por pessoas que se identificam como membros de um grupo, seja ele transitório ou com identidade mais permanente, contra outro grupo ou ajuntamento de indivíduos, visando alcançar objetivos políticos, econômicos ou sociais (KRUG *et al.*, 2002).

Estudo realizado por Guimarães (1995) constatou a influência, sobre escolas públicas de Ensino Fundamental do Rio de Janeiro, de grupos ligados ao narcotráfico, das "galeras" e de movimentos juvenis emergentes nas comunidades (como *funk* e *house*) em que as instituições de ensino se situam. Outra pesquisa que comprova a importância da violência comunitária e urbana sobre a escola, encomendada pela Confederação dos Trabalhadores em Educação à Universidade Nacional de Brasília (UnB), revela que 55,6% das escolas brasileiras investigadas tiveram problemas com roubo e vandalismo (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 1998), mostrando a fragilidade desses estabelecimentos frequentemente atacados por grupos da comunidade onde eles se situam e também por pessoas da própria escola. Fukui (1992), ao avaliar a segurança em escolas públicas estaduais da Grande São Paulo, comenta sobre alguns tipos de invasão que essas instituições sofrem, especialmente por parte dos próprios estudantes, pessoas do bairro, milícias e policiais:

- Invasão de alunos que, embora tenham abandonado os estudos, ainda continuam matriculados e vão à escola para desfrutar de um mínimo de convívio social. Eles querem jogar bola, participar de algumas atividades, namorar, encontrar amigos. Esses jovens costumam fazer algazarra, perturbam as aulas, marcam sua presença de maneira muito forte e prejudicam o funcionamento da rotina escolar. Muitos fazem parte do contingente de evadidos da escola e poderiam ser, de alguma forma, readaptados ou reintegrados. Da ação educativa dirigida a eles, poderia resultar melhor manutenção do patrimônio e sensível diminuição das depredações.
- Invasão pela população do bairro, que ocorre muito mais por uma indefinição de espaços e pela facilidade de acesso do que por intenção de depredação ou por ação agressiva. Um exemplo disso é a invasão do terreno da escola pela população para chegar mais facilmente ao ponto de ônibus.

- Invasão para ações violentas, como assaltos à mão armada, agressões, ameaças e lesões corporais. Esse tipo de violência raramente ocorre no interior da escola, e sim em seus arredores, e exige ação policial, porque configura casos de segurança pública. Quando tais agressões ocorrem no interior das escolas, os relatos mostram que os professores, de alguma forma, lidam com a situação, seja enfrentando o aluno, seja contando com a ajuda dos outros estudantes e funcionários. É bom lembrar que o bom relacionamento entre escola e todos os outros atores que a cercam proporciona garantia de segurança.

Tiroteio nas escolas

Os tiroteios em escolas, praticados por alunos ou ex-alunos, em geral têm traumatizado profundamente a comunidade escolar, famílias e vizinhança. Esses atos são eventos de extrema violência e têm causado mortes, ferimentos graves e suicídios, envolvendo principalmente os jovens que atacam seus alvos. Diversas e complexas formas de violência estão por trás desse complexo fenômeno.

Esses tiroteios alçaram notoriedade na mídia com o Massacre da Escola de Columbine, em 1990, nos Estados Unidos, e, por isso, foram mais relacionados à realidade norte-americana (HAWDON, 2012; LIMA, 2011). O ataque à Escola de Columbine foi o primeiro desse tipo de violência a ser transmitido em tempo real pelos canais de televisão estadunidenses, o que levou muitos analistas a considerarem a influência dessa cobertura midiática na ocorrência de outros tiroteios em escolas em outros países, inclusive os por arma de fogo com baixas taxas de homicídio.

Estudos demonstram a extensão do impacto psicológico dos tiroteios em escolas nos indivíduos que vivenciam esses eventos, tais como o estresse pós-traumático e sintomas de ansiedade com a proximidade física dos locais dos eventos. Esses efeitos se estendem também à comunidade afetada no entorno da escola (SHULTZ *et. al*, 2014). Nos EUA, mudanças nas políticas de educação, como o aumento dos dispositivos de segurança, após os anos em que os tiroteios em escolas se intensificaram (1990-2000), não conseguiram prevenir significativamente essas ocorrências (WARNICK; JOHNSON; ROCHA, 2010). Esses autores refletem principalmente se essas medidas tornaram as escolas mais confiáveis, abertas e seguras para os alunos.

►

Ainda que estatisticamente considerados raros, os tiroteios em escolas devem ser vistos por seu significado danoso para a sociedade em geral, em especial para a comunidade escolar (EVERYTOWN FOR GUN SAFETY, 2015). No Brasil, o caso mais conhecido foi o da Escola Municipal Tasso da Silveira, no Rio de Janeiro, em 7 de abril de 2011, quando um ex-aluno atirou e matou 12 alunos e depois suicidou-se. Esse evento causou uma comoção no país e deixou traumas profundos em toda a comunidade escolar, no bairro e nas famílias das vítimas. Algumas investigações buscaram analisar a forma como a mídia divulgou essa violência (BIANCHI; GOLEMBIEWSKI, 2012), enquanto outros estudos tentaram traçar um perfil psicológico do autor. Santos (2016) procurou compreender o lado que ganhou menor visibilidade nesse evento, ou seja, a extensão dos danos individuais e coletivos e os esforços de profissionais da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ), educadores e toda a comunidade escolar, na ressignificação e "reconstrução" da escola. As diversas ações oferecidas por uma equipe multidisciplinar da SME/RJ, após o tiroteio na escola afetuosamente chamada de "Tasso", e as narrativas dessa equipe possibilitaram que se percebesse a complexidade desse tiroteio e o quanto isso impactou emocionalmente esse grupo de apoio, a própria escola atingida e as demais escolas da rede, aspectos que nos levam a refletir sobre as formas de prevenção, que vão além das medidas de segurança das escolas.

Para refletir

Quais formas de violência você acha que podem estar por trás de tiroteios que ocorrem em escolas?

Uma forma de avaliar o impacto da violência criminal no Brasil é a partir do número de crianças e adolescentes em idade escolar vítimas de homicídio. Levantamento feito pela Sociedade Brasileira de Pediatria (2021) estima que, entre 2010 e 2020, pelo menos 103.149 crianças e adolescentes com idades de até 19 anos morreram no Brasil, vítimas de agressão. Do total, cerca de 2 mil vítimas tinham menos de 4 anos.

O relato da professora Daniele também deixa antever uma forma fundamental de violência que ocorre entre alunos e escolas, especialmente em países com elevada desigualdade social: a violência estrutural.

- Violência estrutural: diz respeito às diferentes formas de manutenção das desigualdades sociais, culturais, de gênero, etárias e étnicas que produzem a miséria, a fome e as várias formas

de submissão e exploração de umas pessoas pelas outras. Está diretamente relacionada à situação de exclusão social de parcela significativa da população de países com precário nível de desenvolvimento social e econômico.

As grandes diferenças entre as condições de vida e de aprendizado existentes entre alunos do ensino público e privado ilustram a noção de violência estrutural. Da mesma forma podemos pensar nas diferenças que, em geral, verificamos entre escolas públicas e privadas em relação à estrutura física, aos equipamentos adequados, ao acesso a material didático, artístico e ao lazer. As condições ainda precárias do ensino público brasileiro na primeira década do novo milênio sinalizam a permanência e a reprodução da desigualdade social no país de uma forma geral e também por meio dos equipamentos de educação.

Fragilidades escolares decorrentes da violência estrutural – Falas de educadores e alunos do ensino público

A decadência da estrutura da escola. Quando eu não trabalhava aqui e passava pela escola, eu sempre olhava e falava, 'Nossa, essa escola está largada, está abandonada'. O primeiro impacto que se tem é o impacto visual e você vê uma piscina abandonada, uma biblioteca toda abandonada, toda destruída, sem grade. (diretor).

Eles não têm nenhuma diversão, outro atrativo lá dentro. Dito por eles mesmos e por quem frequenta. A própria comunidade em si só tem asfalto, saneamento básico, só nas cinco primeiras ruas. Depois é um estado lamentável onde eles vivem. Eles não têm expectativa nenhuma de vida. Até você perguntou a questão de violência. A questão de violência, já é uma violência, isso. A pessoa não tem acesso a saneamento básico, à água, a um tratamento de esgoto, nada. Violência mesmo entre eles lá dentro existe, existe muito, a gente já sabe aqui dentro. (professor).

A gente não está acostumado com essas coisas. Se a gente for pro centro e for ao circo, você é o cara. Partiu praia! Você é o cara. Cachoeira, tu não é o cara mais porque todo mundo vai... Se a gente faz um programa mais pobrinho a gente não é mais o cara. Todo mês a gente vai pro shopping,

▶

que isso, cara, tu é brabo mesmo. Caramba, cara, várias roupas maneiras, as roupas que os caras usam lá embaixo que a gente vai na Centauro e vê, cabelo estiloso. Aí a comunidade já te olha diferente. Tá podendo, tá com dinheiro. (alunos)

Acho que o que a gente puder fazer, enquanto eu estiver gestora, eu vou fazer. Se você me perguntar assim 'cansa?', cansa. 'Dói, te deixa doente?', muita coisa você quer fazer e não pode. Se a gente tivesse condições melhores financeiras essa escola estaria linda. Eu investiria mais nas crianças, nos projetos. Pra você ter uma ideia, eu arrumei com um amigo meu, vereador, uma cirurgia para um aluno daqui, a mãe dele é muito pobre. Quem levou no hospital fomos eu e meu esposo; no caminho, na Ponte Rio-Niterói [cerca de 20 km de distância da escola], ele falou assim: 'tia, a gente está saindo do estado?'. Eu falei: 'Assim não, é um pouco longe, mas ainda é dentro do estado'. Ele disse assim: 'Eu não conheço nada'. Depois da cirurgia nós trouxemos o aluno de volta; toda medicação, eu custeei. Passou um tempo e ele falou assim: 'Tia, a senhora sabia que eu nunca tinha visto o mar? Eu vi o mar pela primeira vez'. Aquilo foi uma cena que me chocou. Aí você vê que tem alunos aqui que não conhecem outra realidade que não seja esse município. (diretor)

Fonte: Adaptado de Dorado (2017).

Leia o Capítulo 6 para saber mais sobre violência interpessoal na família e sua relação com as dificuldades apresentadas por crianças e adolescentes na escola.

Embora a violência que ocorre no seio da família, na comunidade e a decorrente das condições de vida sejam reconhecidas e se manifestem sobre a vida dos estudantes das instituições públicas e privadas, as escolas pouco têm conseguido atuar diante das dificuldades vividas por alunos como Luan, o que comumente dificulta o aprendizado e o pleno desenvolvimento do aluno. Na verdade, o cuidado com Luan não pode ser tarefa de uma professora apenas. A instituição escolar teria que se envolver. Barretto (1992, p. 55), ao se deparar com os desafios enfrentados nesse sentido, comenta: "tanto a crise da educação quanto o crescimento da violência no país têm uma relação específica, ambas as crises retroalimentando-se mutuamente e tornando suas respectivas soluções mais problemáticas".

Para refletir

Pense sobre as possibilidades de a escola lidar com as formas de violência que ali se manifestam.

Com que setores a área educacional teria de se articular para enfrentar tamanho desafio?

A escola e os problemas trazidos por Luan (parte 3)

No conselho de classe da turma de Luan, a professora Daniele contou aos colegas o episódio ocorrido com ele e sobre sua ansiedade em retomar os encontros seguintes com a turma, apesar de o adolescente ter se mostrado mais contido. Nesse momento, ouviu da professora de ciências que Luan recentemente havia criado problemas em sua aula. Ao ser solicitado que mudasse de lugar (Luan estava "implicando" com uma menina da turma), o garoto levantou-se irritado com o pedido e jogou a cadeira para o alto. A professora de ciências, sentindo-se ameaçada diante de toda aquela cena provocativa e tensa, resolveu sair da sala de aula para buscar ajuda. O inspetor de alunos, tentando impor algum limite diante da situação conflituosa, foi recebido pelo estudante com xingamentos e ameaças. A diretora conseguiu intervir sobre a situação quando avisada pelos colegas de Luan: ele foi, então, flagrado chutando portas e paredes, apresentando uma agressividade incontida. A diretora afastou o inspetor e tentou conversar com o aluno, que se movimentava incessantemente e colocava as mãos nos ouvidos, afastando qualquer tipo de intervenção ou diálogo. Foi necessário pedir a intervenção da guarda municipal para contê-lo.

O pai foi então localizado por uma funcionária da escola, que, sendo vizinha de Luan, conseguiu ir à casa do garoto, já que não havia um telefone para contato. O pai chegou muito preocupado e não permitiu que o agente da guarda municipal conversasse com o menino. Tirou o adolescente de cena, levando-o para a casa. Depois voltou à escola, desta vez sozinho, conversou com os guardas e tentou "apagar o incêndio". Ouviu os problemas do garoto e explicou as dificuldades que ele estava enfrentando.

A discussão sobre o "caso Luan" se acirrou no conselho de classe. Alguns professores cobravam da direção uma atitude mais severa em relação ao aluno e outros consideravam ser esse um caso de polícia. Um professor se destacou do grupo, trazendo um posicionamento distinto: "Eu consigo dominar esses meninos. Com eles, eu não tenho o menor problema!".

Outra professora complementou com a seguinte fala: "Então, professor, já que você consegue não ter problemas com a turma, compartilha com o grupo a sua forma de atuar com eles. A colega não está conseguindo, eu também tenho problemas e pelo visto aqui todos têm algum tipo de dificuldade para lidar com o menino. O que consegue fazer, então?"

O professor relatou que "fala grosso" com a turma e que usa a 'linguagem' deles. Usar a linguagem deles, segundo aquele professor, significa usar as mesmas gírias e palavreado, intimidando-os.

▶

A diretora finalizou a discussão sobre o caso, evitando, segundo ela, um desgaste maior para a equipe, uma vez que as providências já haviam sido tomadas. Ela achou muito pertinente a orientação da ronda escolar para evitar problemas como esse e criticou a atitude do pai em tirar o menino daquele espaço, impossibilitando o enfrentamento das consequências dos seus atos.

Daniele ficou pensando na difícil situação que a escola enfrenta em casos como o de Luan. Pensou no quão pouco a família e a escola estão conseguindo proporcionar para Luan formas positivas de relacionamento interpessoal. Também sente que ela própria está falhando nas tentativas de melhorar a capacidade de aprendizagem do estudante. Pensou ainda sobre como é difícil para os professores e para a direção dialogar e avançar no sentido de encontrar soluções para os problemas de violência que a escola vivencia, nas condições de trabalho existentes.

Para praticar

Com base no caso de Luan, desenvolva uma pequena proposta de atividade/projeto que possa contribuir para trabalhar a problemática apresentada com vistas a sua minimização/superação.

As dificuldades enfrentadas por professores e direção no conselho de classe trazem à tona outros conceitos relevantes para a reflexão sobre a violência na escola:

- Violência institucional: ocorre dentro das instituições, sobretudo por meio de regras, normas de funcionamento e relações burocráticas e políticas que reproduzem estruturas sociais injustas. A fragilidade de recursos materiais, físicos e humanos existentes em muitas escolas e a precária qualidade do ensino público oferecido à população são formas de violência institucional presentes em muitos países, incluindo o Brasil. Estudo alerta para a incidência da violência institucional em escolas públicas, sendo por vezes difícil dissociá-la das violências simbólica e estrutural. Problematiza a falta de estrutura, as dificuldades internas da escola e os problemas na articulação intersetorial e para a garantia de direitos da comunidade escolar (TEIXEIRA, 2022).
- Violência simbólica: ocorre por símbolos e sinais de poder, de distinção, de discriminação e de dominação (BOURDIEU, 2002). Constitui o meio pelo qual as classes dominantes mantêm o poder, reproduzindo desse modo as desigualdades sociais, bem como para a compreensão de que a

O tema da violência simbólica na escola será apresentado no Capítulo 3 com maior destaque. Outros tipos de violência que se manifestam no espaço escolar também se encontram aprofundados nesse mesmo capítulo.

> violência não se encerra nos sujeitos que a cometem, assim como não se encerra na instituição escolar; fazem, sim, parte da estrutura social, refletida na instituição escolar, que, por sua vez, contribui para a manutenção das desigualdades sociais (TEIXEIRA, 2022).

Muitos dos problemas enfrentados pela escola se devem à crise de autoridade na sociedade contemporânea, perdendo-se o elo da tradição que assegurava a transmissão de conhecimentos técnicos e, principalmente, dos valores fundantes da vida em sociedade. A perda da autoridade que se iniciou na esfera política afetou a esfera privada, e, por essa razão, a autoridade foi contestada, em primeiro lugar, na família e na escola (ARENDT, 1961). Para Barretto (1992), a influência positivista instituiu a técnica como principal objetivo do processo educacional e os anos de ditadura militar retiraram da problemática educacional quaisquer vestígios de análise sobre a natureza moral da educação.

Além da crise de autoridade e de valores, outros fatores endógenos à própria escola favorecem a eclosão da violência. Dentre eles ressaltam-se:

a) ênfase em rendimento escolar e o pouco tempo destinado à atenção individualizada a cada aluno, facilitando o fracasso escolar;
b) discrepância de valores culturais de grupos étnicos ou religiosos e os da escola;
c) hierarquização rígida da relação professor e aluno, criando dificuldades de comunicação;
d) dimensões da escola e elevado número de alunos, levando à massificação do ensino e à dificuldade de criação de vínculos afetivos e pessoais entre alunos e adultos da escola;
e) dificuldades nas formas de distribuição de espaços, organização do tempo e conteúdos coerentes com o contexto da aula e de vida dos jovens;

f) relações interpessoais fragilizadas entre educadores, entre alunos e entre esses dois atores (FERNÁNDEZ, 2005).

Dentre os fatores que contribuem para a existência de problemas nas relações entre educadores, fragilizando o clima escolar, estão (FERNÁNDEZ, 2005):

a) divisão dos educadores em grupos rivais;
b) falta de consenso sobre estilos de ensino e normas de convivência;
c) inconsistência na atuação perante os alunos;
d) dificuldades no trabalho em equipe;
e) falta de respeito ao valor pessoal de outros professores, falta de apoio aos colegas;
f) pouca influência na tomada de decisões;
g) falta de envolvimento entre professores e equipe orientadora, e com o projeto educativo da escola;
h) sentimento de que está sendo prejudicado pela direção ou por outros colegas com poder dentro da escola.

Para refletir

Como você analisa as condições do ensino hoje existentes em sua cidade e escola? Há distinções entre rede pública e privada?

E sobre as relações em seu cotidiano escolar, quais as suas maiores dificuldades com a direção, funcionários e demais professores da escola?

Violência *x* conflitos

Conflito é um fenômeno social normal e importante que existe em todas as sociedades, sobretudo nas sociedades democráticas. Expressa diferenças nas formas de pensar, sentir e agir dos membros de uma família, de escolas, de gerações opostas, de classes sociais antagônicas ou dos vários segmentos de qualquer grupo social. O conflito, quando socialmente aceito e explicitado pelas várias partes em um ambiente passível de escuta ou de negociação, é bom e produz mais democracia e cidadania, seja quando leva a consenso, seja quando permite a cada um aprofundar suas posições. O conflito se transforma em violência quando uma das partes de sente dona da verdade e impõe sua vontade ao outro (indivíduo ou coletividade) por meios autoritários, agressivos ou com armas (MINAYO, 2009).

Considerações finais

> E aprendi que se depende sempre
> De tanta, muita, diferente gente
> Toda pessoa sempre é as marcas
> Das lições diárias de outras tantas pessoas.
> Gonzaguinha (1982).

Ao final deste capítulo esperamos ter compartilhado com você, professor(a), o quão importante é entender as diferentes formas de violência para encontrarmos um caminho para seu enfrentamento e superação. Lembramos que as lições diárias deixadas pelos professores na vida dos alunos são elementos cruciais para o pleno desenvolvimento de crianças e adolescentes e são fundamentais para se pensar em uma escola e uma sociedade sem violência.

Destacamos alguns aspectos gerais sobre a violência que merecem ser lembrados durante a leitura dos demais capítulos deste livro. Tais aspectos tentam aprofundar o conhecimento sobre tipos específicos que interferem no ambiente escolar.

- A violência é um fato humano e social que pressupõe o uso da força, do poder e de privilégios para dominar, submeter e provocar danos a outros: indivíduos, grupos e coletividades. Há sociedades mais violentas que outras, deixando antever o peso da cultura na forma de solução de conflitos. Nesse sentido, precisamos conhecer melhor como a violência se manifesta no ambiente escolar segundo os contextos regionais, socioeconômicos e culturais.
- A violência é histórica, ou seja, cada sociedade, dentro de épocas específicas, apresenta formas particulares de manifestação.
- Há formas que persistem no tempo e se estendem por quase todas as sociedades, como a violência de gênero e sob diferentes grupos etários, e a discriminação racial.
- Abrange todas as classes e movimentos sociais, embora algumas formas de violência sejam mais típicas da população mais pobre, e outras, das mais ricas. É um erro considerar pobreza sinônimo de violência (MINAYO, 2009).
- A violência é fomentada por fatores individuais, presentes nos relacionamentos próximos, na comunidade e nos fatores culturais e sociais existentes. Refletir sobre os diferentes níveis de fatores de risco explicativos de um caso como o de Luan é sempre um

desafio para os educadores e para a escola. É, entretanto, um passo importante, pois possibilita pensar nas diferentes formas de enfrentamento do problema, segundo cada nível apresentado.

- Várias formas de violência são naturalizadas e não são reconhecidas como tal. Assis (1991), buscando entender a visão de 826 adolescentes alunos de escolas públicas de Duque de Caxias (RJ) diante da violência que vivenciam, salienta a questão da dominação que perpassa todas as esferas de suas vidas (gênero, classe, idade). Essa dominação ocorre rasteiramente, sem alardes: a criança que critica a diretora e logo depois a considera boa porque concedeu o favor de lhe "dar" uma vaga na escola, quando tantos ficaram de fora; os mais velhos que batem nos mais novos; a postura agressiva observada no sexo masculino; a posição dos pais, que, graças às normas disciplinares aceitas tradicionalmente, punem seus filhos à vontade; o homem que bate na mulher, revivendo a ancestral dominação de gênero. A autora informa que, muitas vezes, os alunos não percebem a dominação a que estão submetidos, pelo simples fato de que não se veem como cidadãos, sujeitos de direitos como proclama o ECA, já analisado no primeiro capítulo. Mas não é só a precária cidadania que limita a visão da dominação. (Anti) Valores culturais há séculos arraigados são fatores poderosos que fazem da dominação um fato natural.
- A violência também está dentro de cada um. A não violência é uma construção social e pessoal. Do ponto de vista social, o antídoto da violência é a capacidade que a sociedade tem de incluir, ampliar e universalizar os direitos e a cidadania. No âmbito pessoal, a não violência pressupõe o reconhecimento da humanidade e da cidadania do outro, o desenvolvimento de valores de paz, de solidariedade, de convivência, de tolerância, de capacidade de negociação e de solução de conflitos pela discussão e pelo diálogo.
- A violência tem solução:

> por ser histórica e por ter a cara da sociedade que a produz, a violência pode aumentar ou diminuir pela força da construção social. Suas formas mais cruéis – que ocorrem nos níveis coletivos, individuais e privados – precisam ser analisadas junto com as modalidades mais sutis, escondidas e simbólicas, de forma muito profunda e aberta, para que todos possam colaborar. Afinal, todos são atores e vítimas (MINAYO, 2009, p. 2).

- O enfrentamento e a superação da violência na escola dependem do posicionamento de "todos os atores" que nela atuam. Especialmente o Ministério e as Secretarias de Educação, os diretores, os professores, os funcionários, os alunos e seus familiares, bem como

Para saber mais sobre trabalho intersetorial, leia o Capítulo 9, "A escola e a rede de proteção de crianças e adolescentes", que aborda a urgência do trabalho em rede no enfrentamento e na prevenção da violência.

os parceiros comunitários, ONG, conselhos, empresas e a sociedade em geral têm papel na discussão crítica e na proposição de melhores condições para o ensino no país, num cenário em que a violência não seja aceita como valor.

- Concentrando esforços para o enfrentamento da violência, lembramos que o oposto dela não é a "não violência", e sim a inclusão na cidadania e sua vivência plena.

Para praticar

Entreviste alguns professores de sua escola, indagando:

1. O que eles entendem por violência na escola?
2. De que forma a violência que ocorre na família e na comunidade de origem dos alunos atinge a escola que frequentam?
3. Como avaliam os problemas existentes nas relações interpessoais entre professores e deles com seus alunos? O que consideram a melhor maneira de lidar com esses problemas?
4. Com base nas respostas a essas questões e nos textos estudados, faça uma análise crítica do contexto escolar e da violência na escola em que você atua.

Referência

ALVES, A. G. *et al*. Tangenciamento e multifatorialidade da violência contra o docente: nuances vivenciadas na prática pedagógica em saúde. *Revista Brasileira de Enfermagem*, Brasília, DF, v. 76, n. 1, p. e20210865, 2023.

ARAUJO, T. M. *et al*. Trabalho docente e sofrimento psíquico: um estudo entre professores de escolas particulares de Salvador, Bahia. *Revista da FAEEBA*: educação e contemporaneidade, Salvador, v. 12, n. 20, p. 485- 495, 2003.

ARENDT, H. *Between past and future*. New York: Meridian Books, 1961.

ASSIS, S. G. *Quando crescer é um desafio social*: estudo sócio-epidemiológico sobre violência em Duque de Caxias-RJ. 1991. Dissertação (Mestrado) - Escola Nacional de Saúde Pública, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 1991.

ASSIS, S. G.; AVANCI, J. Q. *Labirinto de espelhos*: a formação da auto-estima na infância e adolescência. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2004.

ASSIS, S. G.; PESCE, R. P.; AVANCI, J. Q. *Resiliência*: enfatizando a proteção dos adolescentes. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ASSIS, S. G. *et al*. *A violência familiar produzindo reversos*: problemas de comportamento em crianças escolares. Rio de Janeiro: Fiocruz/Claves, 2007. Relatório de pesquisa.

BARRETTO, V. Educação e violência: reflexões preliminares. *In*: BARRETTO, V.; PAIVA, V.; ZALUAR, A. (org.). *Violência e educação*. São Paulo: Livros do Tatu: Cortez, 1992.

BATISTA, A. A. G.; CARVALHO-SILVA, H. H. *Família, escola, território vulnerável*. 1. ed. São Paulo: Cenpec, 2013.

BIANCHI, Bárbara; GOLEMBIEWSKI, Carlos. Crime do Realengo: uma análise da cobertura jornalística nas revistas Época, Isto É e Veja. *Iniciacom*: revista brasileira de iniciação científica em comunicação social, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 1-19, 2012.

BLAYA, C.; DEBARBIEUX, É. La construcion sociale de la violence em milieu scolaire. *In*: BAUDRY P. *et al*. *Souffrances et violences à l'adolescence*: qu´en penser, que faire? Paris: ESF-Éditeur, 2000.

BLOMART, J. Evitando a violência no ambiente das escolas primárias. *In*: DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. (org.). *Violência nas escolas*: dez abordagens européias. Brasília, DF: Unesco, 2002.

BOTEGA, N. J. *Crise suicida*: avaliação e manejo. Porto Alegre: Artmed, 2015.

BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Russel, 2002.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria MS/GM n. 737 de 16 maio 2001. Política Nacional de Redução da Morbimortalidade por Acidentes e Violências. *Diário Oficial da União*: seção 1E, Brasília, DF, n. 96, 18 maio 2001.

BRONFENBRENNER, U. *A ecologia do desenvolvimento humano*: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CAMACHO, L. I. *Violência e indisciplina nas práticas escolares de adolescentes*. 2000. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

CHARLOT, B.; ÉMIN, J. C. *Violences à l'école*: état des savoirs. Paris: Armand Colin, 1997.

DEBARBIEUX, E. Cientistas, políticos e violência: rumo a uma comunidade científica européia para lidar com a violência nas escolas? *In*: DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. (org.). *Violência nas escolas*: dez abordagens européias. Brasília, DF: Unesco, 2002.

DEBARBIEUX, E. *La violence en millieu scolaire I*: état des lieux. Paris: ESF Editeur, 1996.

DORADO, V. F. T. *Violência e escola e sua relação com o território*: concepções de educadores e educandos de duas escolas de um município da Baixada Fluminense/RJ. 2017. Dissertação (Mestrado em Ciências) - Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2017.

ESCOLA NACIONAL DE SAÚDE PÚBLICA SERGIO AROUCA. Centro Latino-Americano de Estudos de Violência e Saúde Jorge Careli. *Avaliação do processo de implantação e dos resultados do Programa Cuidar*: 3a fase. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2002. Relatório de pesquisa.

EVERYTOWN FOR GUN SAFETY. Columbia: Everytown for Gun Safety Action Fund, 2015. *Site*. Disponível em: https://www.everytown.org/issues/mass-shootings/. Acesso em: 5 mar. 2023.

FERNANDES, G.; DELL'AGLIO, D. D. Mitos sobre bullying: o que diz a ciência? *Revista da FAEEBA*: educação e contemporaneidade, Salvador, v. 32, n. 69, p. 187-201, jan./mar. 2023.

FERNÁNDEZ, I. *Prevenção da violência e solução de conflitos*: o clima escolar como fator de qualidade. São Paulo: Madras, 2005.

FREUD, S. *Por que a guerra?* Rio de Janeiro: Imago, 1980. v. 22.

FUKUI, L. Segurança nas escolas. *In*: BARRETTO, V.; PAIVA, V.; ZALUAR, A. (org.). *Violência e educação*. São Paulo: Livros do Tatu: Cortez, 1992.

GONZAGUINHA. *Caminhos do coração*. [*S. l.*]: Vagalume, 1982. Disponível em: https://www.vagalume.com.br/gonzaguinha/caminhos-do-coracao.html. Acesso em: 5 mar. 2023.

GUIMARÃES, A. M. *Escola e violência*: relações entre vigilância, punição e depredação escolar. 1984. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 1984.

GUIMARÃES, M. E. *Escolas, galeras e narcotráfico.* 1995. Tese (Doutorado em Educação) - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1995.

HAWDON, James *et al*. *School shootings and local communities*: an international comparison between the United States and Finland. Turku: University of Turku, Department of Social Research, 2012.

HAYDEN, C.; BLAYA, C. Comportamentos violentos e agressivos nas escolas inglesas. *In*: DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. (org.). *Violência nas escolas*: dez abordagens européias. Brasília, DF: Unesco, 2002.

KRUG, E. *et al*. (org.). *Relatório mundial sobre violência e saúde*. Genebra: Organização Mundial da Saúde, 2002.

LEITE, F. M. *et al*. Análise dos casos de violência interpessoal contra mulheres. *Acta Paulista de Enfermagem*, São Paulo, v. 36, p. eAPE00181, 2023.

LIMA, Raimundo de. Após o massacre de Realengo. *Revista Espaço Acadêmico*, Maringá, v. 11, n. 121, p. 130-134, 2011.

LOPES NETO, A. A.; SAAVEDRA, L. H. *Diga não para o bullying*: programa de redução do comportamento agressivo entre estudantes. Rio de Janeiro: Abrapia: Petrobras, 2003.

LYRA, G. F. D. *et al*. A relação entre professores com sofrimento psíquico e crianças escolares com problemas de comportamento. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, p. 435-444, 2009.

MINAYO, M. C. S. Conceitos, teorias e tipologias de violência: a violência faz mal à saúde. *In*: NJAINE, K.; ASSIS, S. G.; CONSTANTINO, P. (org.). *Impactos da violência na saúde*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2009.

NONATO, E. R. S. Educación, formación y violencia escolar. *Revista da FAEEBA*: educação e contemporaneidade, Salvador, v. 32, n. 69, p. 20-26, jan./mar. 2023

OLWEUS, D. *Aggression in the schools*: bullies and whipping boys. Washington, DC: Hemisphere, 1978.

PADILHA, F. *et. al*. Efeito do território sobre as desigualdades escolares: mudanças no caso de São Miguel Paulista de 2007 a 2009. *Olh@res*, Guarulhos, v. 1, n. 2, p. 8-30, nov. 2013.

PAIVA, V.; ZALUAR, A. (org.). *Violência e educação*. São Paulo: Livros do Tatu, Cortez, 1992.

PERALVA, A. *La violence au collège*: une étude de cas. Paris: Cadis, NSRS, 1996.

REIS, E. J. F. B. *et al*. Trabalho e distúrbios psíquicos em professores da rede municipal de Vitória da Conquista, Bahia Brasil. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 5, p. 1480-1490, 2005.

RISTUM, M. *O conceito de violência de professoras do Ensino Fundamental*. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2001.

SANT'ANNA, M. J. G. O papel do território na configuração das desigualdades educacionais: efeito escola e efeito vizinhança. *In*: CARNEIRO, S. S.; SANT'ANNA, M. J. G. (org.). *Cidade*: olhares e trajetórias. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

SANTOS, Luciana Oliveira dos. *Voltando a ser escola*: estudo de caso da tragédia de Realengo no município do Rio de Janeiro (RJ). 2016. Dissertação (Mestrado) – Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, Rio de Janeiro, 2016.

SHULTZ, J. M. *et al*. Multiple vantage points on the mental health effects of mass shootings. *Current Psychiatry Report*, Philadelphia, v. 16, p. 469, 2014.

SPOSITO, M. P. A instituição escolar e a violência. *In*: CARVALHO, J. S. *Educação, cidadania e direitos humanos*. Petrópolis: Vozes, 2004.

TEIXEIRA, M. F. B. *A escola, o adolescente em medida socioeducativa e as violências simbólica, institucional e estrutural*: reflexões sobre a conservação das desigualdades sociais. Dissertação (Mestrado) – Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2022.

TREVISAN, D.; MACIEL, C. Panorama de pesquisas sobre aspectos educativos da morte no contexto da educação básica a partir de uma revisão sistemática de literatura. *Revista M*: estudos sobre a morte, os mortos e o morrer, Rio de Janeiro, v. 8, n. 15, p. 1-25, 2023.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. *Segurança nas escolas públicas*. Brasília, DF: UnB, Instituto de Psicologia, Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1998. Relatório de pesquisa.

VÓVIO, C. L. *et al*. Livros de ocorrência: violência e indisciplina em escolas de território vulnerável. *Education Policy Analysis Archives*, Tempe, v. 24, p. 126-126, 2016.

WARNICK, B. A.; JOHNSON, B. A.; ROCHA, S. Tragedy and the meaning of school shootings. *Educational Theory*, Urbana, v. 60, n. 3, p. 371-390, 2010.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. *Preventing suicide*: a global imperative. Geneva: WHO, 2014.

3. Violência na escola, da escola e contra a escola

Marilena Ristum

Assim que você pensar que sabe como são realmente as coisas, descubra outra maneira de olhar para elas.
Robin Williams (SOCIEDADE..., 1989).

À primeira vista, o título deste capítulo pode parecer confuso, mas esperamos que, no decorrer do texto, ele se torne claro e indicativo do que pretendemos abordar na complexa relação entre escola e violência.

Iniciamos refletindo sobre uma questão de fundamental importância: a deterioração da situação profissional do professor, apresentada no item "violência contra a escola". Julgamos que a condição de trabalho de muitos professores brasileiros se constitui em verdadeiro atentado contra a escola e consideramos que o professor e o aluno, juntos, representam o mais importante pilar de sustentação dessa instituição. Por isso, destacamos as condições estruturais desfavoráveis como importantes formas de violência que vale a pena debater. A seguir, apresentamos outra forma comum de violência contra a escola: a agressão de grupos ou pessoas externas ao espaço escolar.

Prosseguimos o capítulo com o tema "violência da escola", que destaca uma forma de violência própria ao ambiente institucional, a violência simbólica. Por fim, abordamos a "violência na escola", especialmente caracterizada pelas agressões que envolvem os diferentes atores escolares.

Nos Capítulos 4 (*bullying* e *cyberbullying*) e 8 (prevenção da violência na escola), discutiremos sobre o fenômeno que vem ocorrendo em escolas brasileiras, em que há tiroteios e esfaqueamentos dentro da escola, tendo como vítimas os alunos, educadores e funcionários.

Violência contra a escola

A desvalorização social e o empobrecimento do professor

As mudanças no cenário profissional dos professores, produzidas pelo aumento no número de alunos, pela sua heterogeneidade sociocultural,

pelas novas demandas de escolarização geradas pela sociedade, pelo impacto de novas concepções do ensino e de formas de lidar com o conhecimento, não têm sido acompanhadas pela implementação de políticas educacionais capazes de enfrentar os desafios e de valorizar os profissionais de ensino (GATTI, 1996).

Uma investigação realizada, feita com professores de primeiro grau de escolas municipais e estaduais do Rio de Janeiro (JUNQUEIRA; MULS, 1997) mostrou o processo de pauperização desses docentes, ao longo de um período de 17 anos, o que resultou em condições de vida crescentemente precárias.

Um trabalho que focalizou a desvalorização social do professor de escolas públicas e privadas do Ensino Fundamental de Recife (PE) ressalta que, nas entrevistas e discussões em grupo, os professores destacaram a discriminação social da docência, tendo em vista uma clara deterioração de sua posição social. Para a maioria, a docência tornou-se profissão de pobre e a insatisfação com a baixa remuneração foi generalizada (WEBER, 1997).

Verificou-se esse mesmo tipo de insatisfação no discurso de várias professoras entrevistadas em um trabalho sobre violência (RISTUM, 2001). Apesar de não terem sido perguntadas especificamente sobre esse assunto, afirmaram seu empobrecimento e a falta de reconhecimento da relevância de sua profissão, indicando que essas questões monopolizavam grande parte de suas preocupações.

Pesquisas apontam que esse quadro ainda é atual. Em análise histórica das condições de trabalho docente, os autores relatam a precarização que é evidenciada por baixos salários, condições inadequadas dos ambientes de trabalho e desvalorização social da profissão (BORGES; CECÍLIO, 2018). A baixa remuneração docente no Brasil, de acordo com Oliveira (2020), afeta diretamente a valorização profissional dos docentes, mas, ao se defender uma escola pública de qualidade, é necessário incluir a crítica à carreira docente e às condições de trabalho.

A implementação de uma política de valorização da educação e do magistério é urgente e deve voltar-se para a formação dos professores, a partir de soluções para os problemas estruturais da educação, como é o caso de melhores condições de trabalho e salários dignos. Uma das professoras entrevistadas em um trabalho sobre escola e violência retratou sua percepção sobre o descaso governamental em relação ao profissional do ensino, da seguinte forma:

> Eu acho que isso aí tem que partir de cima para baixo. Houve uma desvalorização do ensino muito grande, da escola, do profissional de educação. Então, tem que vir também de cima para baixo o respeito a esse profissional, o respeito a esse ensino... Só no momento que o governo valorizar o professor e a escola é que a comunidade vai ser um reflexo desse valor (LUCINDA; NASCIMENTO; CANDAU, 1999, p. 85).

Essa afirmação da professora mostra que, a seu ver, a desvalorização da educação e de seus profissionais ocorreu "de cima para baixo", e que, portanto, "de cima para baixo" também deverá ocorrer o movimento inverso.

Para refletir

O que você acha da afirmação anterior? Você concorda com ela? Por quê?

A política de valorização da educação formal é uma questão bastante controvertida e complexa, especialmente em um país como o Brasil, em que há flagrantes desigualdades sociais e econômicas. Essas desigualdades afloraram com força durante a pandemia de covid-19, quando o distanciamento social impôs uma nova modalidade de trabalho docente, mediado pelas tecnologias digitais da comunicação e da informação (TDIC). O trabalho de Zandavalli e Silva (2020) mostra que, ao despreparo dos professores para o uso de TDIC pela descontinuidade de políticas nessa área, somavam-se outros fatores dificultadores, como infraestrutura escolar carente de equipamentos tecnológicos e de cobertura de internet adequada e as precárias condições dos estudantes, muitos sem acesso a tecnologias e internet.

As desigualdades, que muitos podem perceber apenas entre escolas públicas e particulares, existem também nas escolas públicas entre si, muitas até mesmo sem condições mínimas de saneamento. Como apontam Oliveira e Pereira Júnior (2020, p. 721): "aos mais pobres são oferecidas escolas mais pobres, ou seja, condições mais precárias de oferta educativa".

Mas, há ainda outra questão despertada pela pandemia. A atenção, antes focada nas condições estruturais da escola e do trabalho docente, com a pandemia passou a focalizar também as condições de moradia dos alunos.

Necessário se faz falar de um aspecto psicológico importante relacionado à desvalorização do magistério, que é a sua contribuição para a

construção, nos professores, de sentimentos de desânimo, de desvalorização de si e da sua profissão, como mostra a fala de uma professora participante do trabalho de Pereira e Zuin (2019, p. 11):

> [...] só que quando você chega na sala de aula a pessoa se depara com uma situação [para a qual] ela não estava preparada, lidar com o filho dos outros, com o problema alheio. [...] a questão financeira acaba pesando, a estrutura também de trabalho é bem cruel, bem pesada e desestimula, então só com muito amor pra se continuar.

Um trabalho realizado com professoras de uma escola pública de Ensino Fundamental (RISTUM, 1995) mostrou que aproximadamente 50% tinham jornada tripla de trabalho (lecionavam nos três turnos), sem contar a jornada doméstica. Elas relatavam não haver tempo sequer para assistir a um noticiário na TV. Assim, o trabalho de preparação de aulas e de material didático, bem como a atualização de informações e a reciclagem de sua própria formação, eram praticamente inexistentes. As professoras sentiam-se despreparadas para abordar problemas relacionados à violência e a sexo, e se achavam, muitas vezes, incapazes de lidar com alguns problemas de aprendizagem que surgiam em suas salas de aula.

Como resultado desse triste cenário, as professoras apresentavam baixa autoestima, desvalorizando, elas próprias, a profissão que haviam abraçado.

O frequente e acentuado desânimo dos professores no exercício do magistério, ao lado de sua falta de esperança em mudanças significativas no panorama educacional, podem ser representados na fala de uma professora de 5ª série (no Brasil atual 6º ano) de uma escola francesa:

> Começo o ano sem projeto, sem desejos, e isto se torna imediatamente catastrófico. Porque, face à rejeição violenta que os alunos manifestam em relação à escola, não tenho nada em que me segurar, só sinto uma vontade permanente de fugir. Todas as manhãs eu me levanto com a recusa de ir ao colégio, e cada dia começa com uma contagem regressiva: faltam tantas horas para terminar! (COLOMBIER; MANGEL; PERDRIAULT, 1989, p. 45)

O desinteresse dos professores é sentido pelos pais de alunos de escolas públicas, conforme referido por Bastos (2001) em trabalho que descreve o cotidiano das famílias. Ao comentar os aspectos relacionados à escolarização dos filhos, essa autora relata que

> Ao longo das entrevistas, era recorrente a identificação de problemas como a ausência frequente e não justificada da professora, o não envio de deveres para casa, o desinteresse pelo aluno por parte da professora, o número excessivo de alunos na sala (BASTOS, 2001, p. 237).

Não só as famílias dos alunos, mas a sociedade em geral, a partir de uma análise supersimplificada, tem impingido ao professor um papel de bode expiatório do fracasso do magistério. Mas, como aponta Lelis (1997), os professores jogam o jogo possível de ser jogado, e sua desqualificação precisa ser entendida a partir das condições objetivas de sua produção histórica e social, e das injunções que sofreram nos planos material, cultural e simbólico. Essa compreensão se reflete na afirmação de que o trabalho docente não constitui uma profissão homogênea. Entretanto, esse caráter polissêmico não deve

> servir de pretexto ao imobilismo das instituições responsáveis pela formação de professores – administrações públicas, universidades, sindicatos. Deve constituir o ponto de partida para o delineamento de políticas públicas voltadas de fato para a valorização social do magistério, nos seus vários significados (LELIS, 1997, p. 154).

Políticas públicas, muitas delas equivocadas, acabaram sucateando as escolas e promovendo uma crescente desvalorização social do professor, aliada ao seu empobrecimento marcante, com reflexos profundos em sua autoestima. Isso constitui um quadro que pode ser pensado aqui como um desrespeito aos direitos humanos, não só dos professores, mas também dos alunos, de seus pais e de toda a sociedade, que, em última instância, sente os efeitos de tal desrespeito.

Entendemos, então, que tal cenário é propício à escalada da violência, tanto em relação ao que adentra os muros escolares quanto ao que se processa nos seu interior, a partir de sua dinâmica institucional. Antes caracterizada como externa à escola, a violência passa a fazer parte do cotidiano escolar, transformando uma realidade para a qual os professores, de modo geral, se sentem despreparados.

> Os professores não são preparados, a nossa realidade é essa, para lidar com muito tipo de violência. Não são preparados. [...] A escola deveria levar esses meninos (os meninos de rua) para a escola, mas para isso o professor teria que ter uma outra formação, que nós sabemos que não temos. Teríamos que ter, digamos assim, um ambiente totalmente diferente do que temos na escola [...] (Professora de escola pública, Ensino Fundamental *apud* RISTUM, 2001, p. 97)

Para mais informações sobre iniciativas e programas nacionais de enfrentamento da violência na escola, consulte os seguintes sites:

- Ministério da Educação

- Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania

- Unesco

Na atualidade, podemos acenar para algumas iniciativas institucionais que sinalizam uma atitude mais incisiva para a melhoria desse quadro de descaso, tão presente nas últimas décadas. Exemplos dessas iniciativas são os programas "Saúde na Escola", "Paz nas Escolas" e "Sistema de Apoio entre Iguais", que envolvem a capacitação de educadores para o enfrentamento da violência. Outros exemplos são a Lei n. 11.738 de 2008, que institui um piso salarial para o magistério de educação básica, e a Plataforma Paulo Freire, que visa à melhor formação profissional de educadores.

Embora ainda tenhamos um longo caminho a percorrer na construção de um novo perfil do sistema educacional brasileiro, é importante enfatizar que esse caminho já começa a ser desenhado.

A ação de pessoas ou grupos externos à escola

Ainda nessa categoria de "violência contra a escola", temos depredações, arrombamentos e roubos realizados por pessoas alheias às instituições educativas. A escola pública, geralmente mal conservada e mal equipada, sofre grandes perdas com essas ações que acontecem com mais frequência nos fins de semana. Acresce-se a esses um dos grandes problemas da atualidade: o uso e o tráfico de drogas. O tráfico organizado descobriu, nas escolas, um importante filão de consumo e, especialmente nas públicas, um local em que crianças e adolescentes são facilmente aliciados para trabalhar por ele. Em uma escola de uma unidade de internação para cumprimento de medida socioeducativa, um aluno assim se expressou, dirigindo-se à educadora:

> A senhora pensa que o adolescente só entra nessa vida por causa da necessidade? Não! Dez por cento entra por causa da necessidade, mas noventa por cento entra porque quer ter coisas boas, roupa de marca! Qual é o adolescente que não quer ter roupa de marca? Qual o adolescente que não quer ter *status* e respeito? Eu mesmo sou um exemplo disso. Só ganhava roupa boa no São João e no Natal. Eu disse que isso ia acabar e então resolvi entrar nessa vida para ter coisas boas (HORA; RISTUM, 2009, p. 43).

Nos trabalhos de psicologia que desenvolvemos em escolas públicas, pudemos observar o quanto é fácil a entrada de pessoas externas à escola, de modo que é comum, pelos corredores e pátios, o trânsito de adolescentes ligados ao comércio de drogas que se misturam aos alunos. Também pudemos notar que a desorganização da escola tem

grande parcela de responsabilidade sobre isso. Por exemplo, a falta frequente dos professores às aulas fazia com que sempre houvesse alunos fora das salas de aula, em meio aos quais os traficantes se confundiam. A forma pouco atraente como muitas aulas eram conduzidas também contribuía para a não manutenção dos alunos em sala. Havia, ainda, a falta de controle da entrada, a não exigência de uniformes, a ausência frequente do diretor e as precárias condições físicas da escola. Ou seja, todas essas questões, sem dúvida, colaboravam na construção de um cenário propício à violência nas suas mais diversas formas. Acrescente-se a isso, o fato de que não havia qualquer aproximação da escola com a comunidade de seu entorno.

E o que as escolas têm feito para enfrentar tais violências? Colocam grades nas portas e janelas, suspendem os muros e solicitam mais policiamento. O caso relatado a seguir ilustra bem esse tipo de solução.

Escola do bairro ou escola no bairro?

Em uma escola pública de um bairro de periferia no Rio de Janeiro, foi possível perceber a dificuldade para manter a proteção contra as agressões enfrentadas por parte da própria comunidade na qual está inserida.

Outro dia, a direção foi obrigada a chamar a polícia, pois havia muitas pessoas invadindo a escola durante um recesso escolar. Havia grupos soltando pipas, outros jogando futebol e até algumas pessoas tomando sol no pátio. E o que mais chamou a atenção da direção foi um rapaz que, em cima do telhado, fumava tranquilamente seu cigarro.

Ao ser indagado sobre o tipo de relação que o colégio constrói com a comunidade do entorno, esse rapaz comentou sobre a dificuldade de diálogo da Associação de Moradores com a escola. Algumas atitudes dos dirigentes dessa Associação não estão de acordo com os objetivos e posicionamentos da escola, o que provoca tal afastamento.

Algumas pessoas sugeriram que a escola oferecesse à Associação de Moradores o espaço para atividades educativas dirigidas, de forma a contemplar seu papel e a promover a aproximação entre ela e a comunidade.

A gestão da escola não aceita essa estratégia, considerando muito difícil a aproximação. Decidiu então que, no próximo semestre, deverá construir um muro de proteção ao redor do prédio, procurando proteger o ambiente escolar de invasão e incômodo. Após algumas reuniões com representantes da Secretaria de Ensino e a polícia, a direção optou por aumentar o policiamento e impedir definitivamente o uso da quadra de esportes fora das aulas de educação física.

Para refletir

Você conhece alguma escola que vivencia ou vivenciou uma situação parecida com essa que acabou de ler? Quais as soluções encontradas e qual a sua avaliação sobre elas? Caso ainda não tenha havido nenhuma intervenção nesse sentido, procure identificar as possíveis razões para que essa situação se mantenha.

O Capítulo 9 focaliza, com mais propriedade, o planejamento de ações com base na análise crítica da realidade da escola.

As atitudes tomadas por essa escola ilustram um fato, na prática, muito comum: dificilmente pensa-se em alguma ação que envolva mudanças na organização, na dinâmica de funcionamento ou nas ações pedagógicas e curriculares da própria escola.

Passemos agora a um tipo de violência que é muito pouco divulgado, muito pouco estudado e, portanto, muito pouco conhecido: a violência praticada pela escola.

Violência da escola

Ligada às políticas educacionais e, mais especificamente, à maneira como se estruturam as relações hierárquicas no sistema educacional, há uma violência que foi chamada por Bourdieu (1989) de violência simbólica, da qual o professor é tanto alvo quanto autor, e que, considerando o título deste capítulo, estaria caracterizada como uma violência da escola.

Violência simbólica

Em vários estudos faz-se referência à violência simbólica, na perspectiva de Bourdieu (1989), como a principal violência promovida pela escola. Esse conceito foi proposto com base em uma visão da sociedade como um campo de dominação e de reprodução dissimulada das desigualdades sociais nas instituições, o que contraria a ideia de igualdade de oportunidades vinculada à ideologia liberal. Esse questionamento, transportado para a área educacional, evidencia a ausência de democratização dos sistemas educacionais das sociedades capitalistas. Nas instituições escolares, são maiores as chances de sucesso dos alunos das classes socioeconômicas mais altas, já que pertencem a um meio familiar provido de bagagens culturais e linguísticas dominantes que constituem a base sobre a qual se estruturam os sistemas educacionais. Assim, as propostas curriculares, as estratégias pedagógicas, as práticas

linguísticas, as relações hierárquicas e outros compõem um cotidiano escolar que evidencia uma violência simbólica em vários níveis, dos quais destacamos a que se exerce sobre os alunos de classes populares, pouco adaptados a uma escola não construída para eles. De acordo com Dudeque (2006), o ensino proposto pelo sistema educacional brasileiro é ineficiente e antidemocrático, de forma a discriminar e a excluir uma grande parcela da população.

A violência simbólica é utilizada como forma de dominação, inclusive pelos professores, posto que os símbolos são instrumentos estruturados e estruturantes de conhecimento. Mas também os professores estão sujeitos a essa violência, ao terem que cumprir prazos, programas, preencher formulários, cadernetas etc., ou seja, atender às determinações vindas de cima, sem que tenham participação na sua elaboração. Assim, nas nossas instituições escolares, percebe-se o professor com um duplo papel: de um lado, como representante do poder, exerce o papel de dominador; de outro, o papel de dominado, submetendo-se a regulamentos e exigências burocraticamente estabelecidos, em que os aspectos organizacionais administrativos se sobrepõem à pedagogia.

Bourdieu considera o campo do poder um campo de forças definido, em sua estrutura, pelo estado de relação de forças entre formas de poder ou espécies de capital diferentes. Trata-se de um espaço em que se processam as lutas pelo poder, envolvendo os detentores de diferentes poderes; trata-se de um espaço de jogo em que agentes e instituições, ao possuírem uma quantidade de capital específico (especialmente econômico ou cultural) suficiente para ocupar posições dominantes no interior de seus respectivos campos, afrontam-se em estratégias destinadas a conservar ou a transformar essa relação de forças (BOURDIEU, 1989).

O poder simbólico é, para Bourdieu, "uma forma transformada, quer dizer, irreconhecível, transfigurada e legitimada, das outras formas de poder" (BOURDIEU, 1998, p. 15). Ou seja, outras formas de poder são transformadas em capital simbólico por meio de um trabalho de dissimulação e transfiguração que torna a violência existente nas relações de força ignorada ou não reconhecida como violência. Assim, o poder

transformado em poder simbólico é capaz de produzir efeitos reais, sem gasto aparente de energia (BOURDIEU, 1998).

Para Bourdieu (1998), esse poder é quase mágico: permite conseguir algo semelhante ao que se obtém pela força física ou econômica, devido ao seu efeito específico de mobilização. Todo poder simbólico só se exerce se for reconhecido como legítimo, isto é, se o seu caráter arbitrário for ignorado. Assim, o poder simbólico define-se em e por meio de uma relação determinada, relação essa que se estabelece entre os que detêm o poder e os que se sujeitam a ele.

No poder simbólico, a ordem torna-se eficiente porque aqueles que a executam reconhecem-na como legítima e creem nela, prestando-lhe obediência (BOURDIEU, 1998). A destruição desse poder implica a tomada de consciência do arbitrário, já que sua força reside na crença e no desconhecimento.

De acordo com Bourdieu (1998, p. 7-8), o poder exercido no sistema de ensino é o poder simbólico: "poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem". O autor lança mão de um conceito que ajuda a entender o fato de um grupo de pessoas se fechar em torno de um consenso ou de haver concordância por parte de várias pessoas a respeito das normas instituídas pelo poder simbólico: o conceito de *habitus*. Esse conceito refere-se a um conjunto de padrões de pensamento, comportamento e gosto que relacionam a estrutura com a prática social. O *habitus* é, então, resultante "da relação entre condições objetivas e história incorporada, capaz de gerar disposições duráveis de grupos e classes" (ZALUAR; LEAL, 2001, p. 149). Assim é que, nas sociedades, existem padrões com os quais a maioria das pessoas concorda, e que, apesar de mutáveis, mantêm-se por um longo período de tempo. Ressalta-se, então, a importância do consenso para que o poder se mantenha. Isso implica especificamente a ideia de que, para que haja violência simbólica, é necessária uma aceitação das normas estabelecidas na escola, tanto por parte de quem exerce a violência quanto por quem a ela é submetido.

Para refletir

Na sua escola, os professores são consensuais quanto à aceitação das normas estabelecidas? E qual a sua percepção com relação à posição dos alunos no mesmo sentido?

Em análise das relações de poder na escola, utilizando as propostas de Weber e Bourdieu, Castro (1998) identifica duas situações que as caracterizam. No cotidiano, predominam as relações de um poder formal e impessoal, próprio das organizações burocráticas, exercido em nome dos órgãos administrativos do sistema. Esse poder é usado como escudo e justificativa para o exercício do poder simbólico pelos dirigentes da instituição: "Os atores se submetem às ordens e exigências de superiores 'bons', 'amigos' e 'compreensivos' que não as impõem por uma vontade própria, mas enquanto 'arautos' dos órgãos oficiais – os verdadeiros impositores" (CASTRO, 1998, p. 11).

De acordo com Castro (1998), nessa ordem hierárquica, as exigências são externas aos atores, vindas de normas regimentais, de leis e ordens dos órgãos administrativos do sistema de ensino. É isso que torna o poder aparentemente impessoal, sugerindo que todos gostariam de colaborar, mas as ordens precisam ser cumpridas. Quantas vezes já ouvimos um diretor dizer que sente muito, mas que, infelizmente, as determinações precisam ser cumpridas, não por exigência dele, mas por exigência da Secretaria ou de qualquer outro órgão hierarquicamente superior? "Além disso, todos estão envolvidos em um processo educativo, em torno do qual há uma mobilização dos atores, em uma prática do poder simbólico, reconhecido, não conhecido como arbitrário, exercido com a conivência de todos" (CASTRO, 1998, p. 12).

Uma situação de violência simbólica na escola

Uma professora de Educação Infantil assim se dirigiu aos seus alunos: "vocês precisam saber se movimentar dentro da escola. Não é assim, correndo livremente. Precisam andar em cima da linha comportadamente, um atrás do outro, com cabeça baixa. É assim que se anda dentro de uma escola. Até o final do ano, vocês aprendem!"

O outro tipo de situação identificada pela autora refere-se a determinados momentos em que emergem divergências e incompatibilidades. Ocorre, nesses momentos, que o poder consentido, e não admitido como tal, é desvendado, perde sua invisibilidade, dando lugar a um poder explicitado, que se revela nas relações de confronto, em que surgem os antagonismos e as lutas pela imposição de ideias ou pela conquista de posições de poder (CASTRO, 1998). Esses momentos, que costumam ser desgastantes para a instituição, são, segundo Bourdieu (1998), próprios das relações de poder, e, por ensejar a tomada de consciência do arbitrário, promovem avanços nessas relações. As situações de confronto são, portanto, úteis no sentido de proporcionar ao

professor condições para se rebelar contra a violência simbólica. Mas, para reagir, é preciso que o professor tome consciência de que esse poder é arbitrário e, portanto, não legítimo, não consentindo mais em manter-se submetido a ele.

Entretanto, como já dissemos, o professor também exerce o poder simbólico na relação com seus alunos, e as mesmas colocações feitas quanto à reação a esse poder podem ser recolocadas por eles.

Diálogo entre uma professora e um aluno

Interessante relato, feito por Beaudoin e Taylor (2006, p. 33), de um diálogo entre uma professora e um aluno de aproximadamente 14 anos sobre o dever de casa.

Aluno: – Por que você dá dever de casa?

Prof.ª: – Para que as crianças aprendam.

Aluno: – E se elas já tiverem aprendido, ainda assim você dá dever de casa?

Prof.ª: – Sim.

Aluno: – Por quê?

Prof.ª: – Porque é a regra.

Aluno: – Por que a regra foi feita?

Prof.ª: – Para que as crianças aprendam.

Aluno: – E se as crianças já tiverem aprendido?

Prof.ª: – Ainda assim se dá. É a regra.

Aluno: – E se as crianças não puderem fazer o dever de casa? (uma referência à estrutura instável em casa, à pobreza, à falta de um lar).

Prof.ª: – Ainda assim se dá. É a regra.

Aluno: – E depois são vocês que nos chamam de incoerentes!

No diálogo, a professora evidencia a sua aceitação do dever de casa como algo posto, estabelecido e sobre o qual há um consenso na escola. Há também, em geral, uma concordância dos alunos sobre isso. Não é comum que os estudantes se manifestem como fez o aluno do diálogo. Quando eles protestam, é para reclamar do excesso ou da dificuldade, mas não para questionar a inutilidade do dever quando os alunos já aprenderam.

Assim também são impostos currículos, conteúdos programáticos das diversas disciplinas que compõem o currículo, atividades dentro ou fora da sala de aula, formas de avaliação, projeto político-pedagógico,

calendários, horários, comemorações etc. Se o professor já tem pouca participação em grande parte dessas coisas, o que dizer do aluno? Mas é provável que os alunos não façam qualquer questionamento a respeito da maioria das imposições, pois existe uma crença quase generalizada de que isso é atribuição da escola ou dos professores. Ou seja, há uma aceitação da sua legitimidade. Por exemplo, a escola pública que atende alunos pobres é estruturada nos moldes de uma escola fundamentada nas características de alunos da classe média, inclusive quanto às expectativas da escola sobre a atuação da família.

Para refletir

Tomando como base o conceito de violência simbólica, como você analisa a situação apresentada das crianças que são obrigadas a andar pela escola sempre em fila e de cabeça baixa?

Que implicações essa maneira de agir pode ter para o desenvolvimento das crianças e dos adolescentes?

Entretanto, quando algo muda a situação e surge o confronto, os alunos podem se rebelar contra a violência simbólica. Em geral, isso é interpretado pelos professores e por outros profissionais da escola como indisciplina, ousadia, falta de educação, falta de respeito e várias outras expressões que se referem à insubordinação. Provavelmente, os professores dirão que os alunos ainda não têm maturidade suficiente para essa participação, que não se entendem e não têm disciplina para participar de forma civilizada.

Para praticar

1. Depois de ler esse trecho sobre violência simbólica, analise as principais situações que ocorrem em sua escola nas quais você a identifica.
2. Liste-as. À esquerda coloque aquelas em que o professor exerce o poder simbólico; à direita, aquelas em que o professor se submete a ele.

Violência na escola

Chegamos ao terceiro e último item do nosso título. Aqui é que se situa a violência mais divulgada pela mídia e a mais facilmente identificada pelos profissionais da escola, pelos órgãos que a dirigem e pelas instituições policiais.

Peralva (1997) relata que, na década de 1990, houve na França uma mudança gradativa da violência externa para um tipo de violência interna à escola, sob a forma de agressões de alunos contra professores e funcionários, agressões entre alunos, saques realizados pelos próprios alunos, confusões e contradições nas equipes educativas, protestos e greves de pessoal. Continuava a existir a violência externa à escola e contra a escola, mas ela foi superada pelos citados problemas internos. Esse deslocamento também ocorreu no Brasil.

A violência escolar se expressa em várias modalidades: violência entre alunos, violência de aluno contra professor, da escola e do professor contra o aluno, entre os profissionais da educação, do sistema de ensino contra a escola e o professor, do funcionário contra o aluno, do aluno contra o patrimônio da escola (depredação) e outras. Já vimos algumas delas. Vamos nos deter agora nas modalidades mais frequentes, as que mais afetam o cotidiano escolar, com ênfase especial na violência protagonizada pelos alunos. De acordo com diversas pesquisas, essa é considerada a principal dentre todas as violências que se processam na escola, tanto pelos profissionais como pelos próprios estudantes.

Para refletir

Pensando sobre a violência no contexto da escola em que você atua, de que maneira ela se manifesta? Como sua escola lida com a violência tanto dos alunos quanto dos professores?

Lucinda, Nascimento e Candau (1999) citam diferentes manifestações de violência que, de forma direta ou indireta, ocorrem no cotidiano das escolas brasileiras e, dentre elas, as que se colocam na categoria de violência na escola: depredação escolar, como a quebra de instalações, furto de materiais e pichações; brigas e agressões entre alunos, como roubos, insultos, brigas e exploração dos mais novos; agressões entre alunos e adultos, como ameaças a professores e agressões verbais, físicas ou psicológicas impingidas pelos professores e outros profissionais da escola aos alunos.

Violência entre alunos

No trabalho de Ristum (2001), a violência entre alunos foi a mais apontada pela maioria das professoras, tanto de escola pública (93,1%) quanto de particular (83,3%), superando todas as outras categorias de violência escolar. Dados semelhantes foram obtidos por Sposito (2001)

e Lucinda, Nascimento e Candau (1999), os quais indicam que a maior frequência de violência na escola é a que ocorre entre os alunos, nas suas mais variadas formas (xingamentos, brigas com e sem violência física, ameaças, roubo de material, rixas de gangues etc.). Eis o relato de uma professora de escola pública em entrevista sobre violência:

> É demais. É violência a toda hora. É "eu vou pegar você lá fora, vou lhe furar". Um quer bater no outro. Uma vez mesmo, eu fui entrar no meio e quase que tomo um murro. É assim essa violência. Então, a violência na escola, dentro da escola, está sendo demais, mais do que lá fora. Numa escola que fica no bairro onde eu dou aula à noite, um aluno foi baleado pelo outro. Na escola pública, a violência está demais (RISTUM, 2001, p. 183).

Também no trabalho de Pereira e Zuin (2019), os professores se detêm mais na violência entre alunos, exemplificada na seguinte fala:

> Hoje é normal um menino brigando, tem uns que vão embora pra casa, tem outros que ficam em cima filmando [...]. Na minha época de escola, quando acontecia uma briga assim era coisa rápida. Aqui o que a gente percebe é que quanto mais se pede pra parar, mais elas ficam. [...] Me assusta porque é por bobagem, não tem motivo, é banal, são meninas, e elas gostam de ver o sangue. Para elas, quanto mais sangue melhor. Parece que elas querem uma coisa muito próxima da morte. É uma grande fúria. E os demais ficam atiçando e filmando [...] (PEREIRA; ZUIN, 2019, p. 9).

Essa fala aponta para dois outros aspectos importantes: a normalização da violência na escola e a banalização dos motivos subjacentes a ela.

São evidentes os esforços dos professores para amenizar as violências que ocorrem entre seus alunos, mas é também evidente o sentimento de impotência e de fracasso diante dessas situações.

Dentre as diversas formas de violência entre alunos, o *bullying* e o *cyberbullying* são, atualmente, as que mais vêm preocupando os profissionais da escola e também os pais. Antes esses fenômenos eram pouco estudados e considerados próprios da idade e do ambiente escolar. Hoje, no entanto, as pesquisas sobre *bullying* e *cyberbullying* evidenciam sua alta frequência, a grande diversidade de suas formas e as consequências danosas para todos os que neles estão envolvidos: agressores, vítimas e testemunhas. As características de intencionalidade e de crueldade, de humilhação e submissão do outro ressaltam um claro problema social nas relações interpessoais mediadas pelo poder.

Para aprofundar a discussão sobre *bullying* escolar e *cyberbullying*, leia o Capítulo 4, a seguir, que trata especificamente desse tema.

Violência de aluno contra professor

> Agredida moralmente e fisicamente e ainda ter de mudar de vida por causa de um estudante. É essa a situação que uma professora de 26 anos diz estar enfrentando desde o dia 18, quando levou socos no rosto e no pescoço de um de seus alunos, um adolescente de 15 anos. Ele cursava a 8ª série do Ensino Fundamental em uma escola pública de Suzano, na Grande São Paulo
>
> Iskandarian (2007).

> Aluno de 15 anos agride professora dentro da sala em escola pública de Campos por não concordar com as regras de convívio social, assumindo postura inadequada e agressiva
>
> Aluno... (2022).

A insegurança e o medo no trabalho docente não são novos na realidade brasileira. Segundo professores de Ensino Médio, participantes da pesquisa de Pereira e Zuin (2019, p. 344), esse temor relaciona-se ao fato de que os alunos, em geral, "chegam à escola sem noções de moralidade, de limites e de regras sociais, são violentos e tratam uns aos outros com grosseria e crueldade". Há então o receio constante de serem alvos da violência dos alunos, produzindo um estado cotidiano de tensão, como relata um professor: "[...] É tenso você sair de casa sabendo que todo dia pode acontecer algo com você. Qualquer coisa pode acontecer" (PEREIRA; ZUIN, 2019, p. 344).

Tais sentimentos também foram relatados por uma professora do Ensino Fundamental, ao se referir ao seu medo de reprovar, ou até mesmo de dar notas baixas aos alunos, pelas ameaças veladas que recebia. Contou-nos, a título de exemplo, a fala de um aluno ao receber uma nota baixa: "Por menos que isso já morreu um" (PEREIRA; ZUIN, 2019).

Embora os episódios de violência de que tomaram conhecimento sejam mais numerosos do que aqueles nos quais os professores entrevistados foram pessoalmente vitimados, o imaginário da escola pública violenta, com alunos provenientes de bairros e famílias violentas, acaba por superar os fatos (PEREIRA; ZUIN, 2019).

Uma professora assim verbalizou a respeito de agressões que, mesmo não dirigidas a ela, afetam-na: "Eles [os alunos] são agressivos demais, eles xingam os professores 'puta, o que é que essa puta quer?', e a gente fica numa situação!" (RISTUM, 2001, p. 171).

A maioria dos fatos mencionados nessa submodalidade de violência na escola envolvia alunos de séries mais adiantadas, já adolescentes,

que faziam sérias ameaças, exemplificadas neste trecho da fala de uma professora de escola pública:

> Um aluno de quinta série, com sintomas de que estivesse drogado, ameaçou a professora de português, não só dentro da escola, como fora dela. Ele disse que ia matar a professora, inclusive apareceu, dois ou três dias depois, com uma arma de fogo na escola (RISTUM, 2001, p. 171).

Perguntada sobre as ameaças, ela disse que ocorreram "verbalmente, na sala de aula". "Não quer participar, aí faz bagunça, eles bagunçam e o professor reclama; eles não gostam e ameaçam mesmo" (RISTUM, 2001, p. 172).

Violência de aluno contra funcionário

Na literatura, encontram-se muito poucas referências a esse tipo de violência, que também foi pouco mencionado pelas professoras entrevistadas por Ristum (2001), tanto em escolas públicas quanto nas particulares. Uma professora de escola pública fez o seguinte relato:

> Tive uma classe (4ª série) em que os meninos chegavam totalmente mesmo drogados. Inclusive tinha dois que pegavam pau, vinham armados com faca, querendo agredir os colegas. No dia que eles vinham para a escola, nesse dia ninguém tinha paz porque eles queriam bater no porteiro, se o porteiro não deixasse eles entrarem. Então, o próprio pessoal da secretaria, da diretoria, não queria tomar conhecimento, porque eles mesmos ficavam com medo. Eles ameaçavam: "se você der queixa, fizer alguma coisa, me expulsar, no outro dia eu vou lhe pegar no ponto do ônibus, eu vou lhe fazer e acontecer". Então, eles ameaçavam o próprio funcionário da escola para que eles não tomassem uma decisão contra eles (RISTUM, 2001, p. 173).

O trabalho de Silva e Silva (2018) inclui, dentre as violências estudadas, a de aluno contra funcionário e a de funcionário contra aluno, indicando, para ambas, frequências semelhantes. As autoras alertam para o fato de que, na escola, há sempre muito mais alunos que funcionários. Esse estudo utilizou os dados de 77 dissertações e 15 teses produzidas no Brasil de 2007 a 2012.

Realizada com alunos, professores e funcionários de escola pública, a pesquisa de Carvalho *et al.* (2019) apresenta os dados de professores e funcionários em um único bloco; 61% deles relataram ter sido agredidos por alunos pelo menos uma vez.

Entrevistamos funcionários de uma escola pública que apresentava elevados índices de violência, situada num bairro também conhecido como violento (RISTUM, 2008). As falas desses funcionários indicaram a dificuldade que tinham para fazer valer certas normas, como, por exemplo, não deixar que os alunos trouxessem, para dentro da escola, pessoas estranhas e não autorizadas pela direção. Os alunos faziam ameaças dirigidas a eles e a suas famílias, revelando conhecer seu local de moradia.

Violência de aluno contra a escola

Essa modalidade de violência, mais conhecida como vandalismo e depredação escolar, é praticada no Brasil, tanto por alunos quanto por pessoas ou grupos externos à escola. Vamos tratar, neste item, apenas da que é produzida pelos alunos, uma vez que a praticada por pessoas alheias à escola já foi referida. Ela envolve furto de materiais e equipamentos, quebra de instalações ou de equipamentos e pichações.

Em escolas públicas de Porto Alegre, segundo Santos e Machado (2019), as formas mais frequentes do chamado vandalismo:

> [...] são os danos causados a paredes, janelas e salas de aula e a destruição de equipamentos, como livros, equipamentos de mídia ou bens pessoais, especialmente carros de professores. Os furtos aparecem na sequência: alguns ocorrem no espaço escolar e há uma clara intenção de se apossar dos pertences de alguém. Os grupos mais envolvidos nos atos de violência contra a propriedade são jovens e adolescentes de 14 a 18 anos (SANTOS; MACHADO, 2019, p. 115).

É uma modalidade de violência que ocorre com maior frequência na escola pública, que, diferentemente da escola privada, é bastante vulnerável a esse tipo de ação, fruto da mentalidade muito recorrente de que o público é de ninguém. Algumas pesquisas mostram que determinadas situações favorecem esses acontecimentos.

Vandalismo na escola

Uma investigação sobre o vandalismo na escola, realizada por Roazzi, Loureiro e Monteiro (1996), mostrou que a precariedade da escola pública e o fato de ela ser pública (na visão de que o público é de ninguém) são fatores relacionados à depredação. Mostrou também que a falta de cuidados e de manutenção da escola produz danos maiores que os causados pelo vandalismo.

▶

Esses resultados concordam com os relatados por Medrado (1995), no que se refere às condições físicas e materiais da escola: ambientes e equipamentos mal cuidados e mal conservados estão mais sujeitos à depredação que os limpos, bem arrumados e bem cuidados.

Uma professora de escola pública que citou atos de violência empreendidos pelos alunos contra a escola fez o seguinte relato:

> E à noite, teve aqui o maior vandalismo, apagaram a energia, apagaram o colégio todo. Cadeira rolava por tudo quanto era lugar, por isso é que nós colocamos quatro policiais dentro da escola (que ficam na escola todos os dias, durante todo o período noturno). Eu fui pra detrás da porta, com uns três alunos, deixei o pau quebrar, porque eu ia fazer o quê? Nada. Eu senti horror. O maior vandalismo do mundo. Aquilo é um tipo de agressão que queria mostrar que eles podem, que eles fazem, que eles podem fazer, que ninguém toma uma providência. Na realidade, hoje em dia, você vê que a agressão é mais porque ninguém toma uma providência. Eles mostram que podem mais, que têm mais poderes que a gente (Professora de escola pública do Ensino Fundamental *apud* RISTUM, 2001, p. 176).

As escolas, em geral, reagem à depredação adotando medidas repressivas, introduzindo elementos estranhos e sem nenhum comprometimento com seu projeto pedagógico, em lugar de prevenir a ocorrência desses atos. Trabalhos como o de Lucas (1997) mostram que medidas repressivas e policialescas não são eficazes para diminuir o índice de violência nas escolas.

Na avaliação de Medrado (1995), as medidas que tratam a depredação como ato criminoso têm fracassado. Qualificada como crime, a depredação como fato social torna-se volatizada, desvinculando-se de suas funções sociais e políticas. O caminho da negociação, apontado por Medrado (1995), parece promissor, pois focaliza a depredação sob uma ótica contextual. Aliada a essa proposta coloca-se a consideração de Santos e Machado (2019, p. 115):

No Capítulo 10, abordaremos alguns aspectos que facilitam a elaboração de um projeto de prevenção à violência na escola, além do caminho da negociação proposto por Medrado.

> A categoria "vandalismo" tem sido frequentemente mencionada na imprensa e, também, por alguns professores, para identificar atos de violência na escola e tem sido associada à depredação escolar, à invasão, à violência por gangues juvenis, a roubos e furtos. Mas qual é o significado dessa categoria? Aparentemente, é constituído de expressões de ressentimento social de jovens e adolescentes que foram ou se sentiram excluídos da instituição escolar e querem ser incluídos no espaço escolar por meios distorcidos.

Violência de professor contra aluno

Já nos referimos à violência simbólica que ocorre na relação professor-aluno. Mas há outras formas de violência praticadas pelo professor.

Os dados do trabalho de Silva e Silva (2018) mostram que os tipos de violência que os professores cometem contra os alunos agregam-se de diferentes formas em dois grupos: violência física e violência verbal, exemplificadas por "ameaça, humilhação, preconceito, autoritarismo, punição, discriminação, ofensa, intimidação, constrangimento, indiferença, exclusão, xingamento, palavrão, omissão, *bullying* docente, negligência, imposição de valores" (SILVA; SILVA, 2018, p. 480). As autoras destacam, entretanto, que a maior parte da violência praticada pelos professores contra os alunos coloca-se no âmbito da violência simbólica.

Nossas pesquisas têm mostrado a relevância do que denominamos de violência psicológica, embora ela ainda seja pouco estudada. Os professores, de modo geral, não se percebem praticando-a. É interessante observar que, nas entrevistas do trabalho de Ristum (2001), dentre as professoras que citaram a violência praticada pelo professor contra o aluno, apenas uma se referiu a seu próprio comportamento. Todas as outras fizeram referência a violências praticadas por outras professoras. A docente, de escola pública, assim se expressou:

> Eu posso dizer que, num determinado momento, eu não ajo com violência, até com meu aluno? Então, pode acontecer, numa hora que eu deveria ter uma resposta calma, tranquila, eu dou uma resposta de uma forma tão agressiva, que se torna até uma forma de violência (RISTUM, 2001, p. 172).

O trecho a seguir exemplifica a visão de uma professora de escola pública sobre essa violência: "Professor humilhar a criança, desfazer da criança, acho uma violência. Acho uma violência quando você desestimula uma criança e, assim, coloca-a para trás" (RISTUM, 2001, p. 172).

Nas observações que fizemos em salas de aula, registramos que os castigos mais comumente utilizados pelas professoras foram os de expulsar da sala, mandar para a coordenação ou para a direção da escola, chamar os pais para conversar, deixar sem recreio e retardar a saída. Embora pouco frequentes, foram observados castigos diferentes desses, como mandar o aluno sentar-se na cadeira do "bobo" ou colocar o aluno na frente da sala, em pé, com o rosto voltado para o quadro, atitude de conotação claramente humilhante, configurando-se como violência psicológica.

Também observamos, nas salas de aula, um outro tipo de comportamento dos professores em relação aos alunos e que também classificamos como violência psicológica: o comentário pejorativo (SOUZA; RISTUM, 2005). Estamos chamando de comentário pejorativo aquele que se caracteriza por depreciar o comportamento do aluno ou zombar dele. Esse tipo de comentário, de modo geral, coloca o aluno criticado numa situação humilhante e ridícula, causando-lhe certo constrangimento. Diante de comentários perjorativos como "não aprende nada, ele é meio tonto mesmo, acho que não é normal", comumente, os colegas voltam sua atenção para o aluno criticado e riem ou fazem chacotas.

Em uma pesquisa de âmbito nacional sobre violência e preconceito nas escolas (RISTUM *et al*., 2019), vários alunos relataram violências praticadas pelos professores, especialmente na forma de colocação de apelidos, baseados em características físicas dos estudantes, como: "cabelo ruim", "boca de lata", "barriga de tonel", entre outros. Quando os professores usam esse tipo de expediente, além de legitimar esse comportamento e reiterar manifestações de violência e discriminação contra negros, homossexuais, obesos e outros grupos, eles perdem a possibilidade de discutir e refletir criticamente acerca de sua inadequação e da necessidade de empreender ações efetivas que possam modificar esse cenário.

Observamos, em várias escolas, que rotineiramente a atenção dos professores é bem mais voltada para aqueles comportamentos vistos como inadequados do que para os considerados adequados, tanto acadêmica quanto socialmente. Na nossa visão, isso contribui para formar, na sala de aula, um clima pouco prazeroso, em que professor e alunos, em vez de constituírem um conjunto construtivo, parecem colocar-se em lados opostos.

Mas, além das violências relatadas, a violência física, embora pouco frequente, também se faz presente no cotidiano das salas de aula, especialmente nos primeiros anos de escolaridade. Presenciamos ações como: empurrar, beliscar, dar tapas, puxar o cabelo, bater com a régua, segurar fortemente nos dois braços do aluno e forçá-lo a sentar-se. Tais ações têm uma importante conotação no contexto escolar, não apenas

quanto à sua proibição legal, mas também no que se refere à questão ética. Apesar de se observar que, em certas situações, determinadas violências não físicas podem ter efeitos psicológicos mais danosos que os produzidos por castigos físicos, esses últimos têm uma visibilidade maior e são mais condenados pela comunidade em geral.

É importante ressaltar que o uso de violência, seja qual for a sua modalidade, constrói, na sala de aula, um ambiente pouco propício à aprendizagem e, na escola pública, constitui mais um fator de agravamento da exclusão social a que estão submetidas as parcelas de baixo nível socioeconômico da população. E, por mais paradoxal que possa parecer, o dinamismo e a complexidade das relações sociais envolvidos nas questões histórico-culturais que levam essas professoras a promover a exclusão social, ao se aliarem ao processo de empobrecimento e de desvalorização social do magistério, acabam por colocar essas mesmas profissionais na condição de socialmente excluídas.

De quem é a "culpa"?

Nas nossas incursões pelas escolas, é muito comum ouvirmos dos professores, diretores, coordenadores e funcionários a atribuição de culpa pelo fracasso escolar, pela indisciplina, pela violência e por vários outros problemas apresentados pelos alunos, apontada basicamente a em duas esferas:

1. a família, com ênfase na sua estrutura e na falta de educação doméstica;
2. a conjuntura social, política, econômica e cultural, com ênfase na pobreza, no desemprego e no excesso de violência do local em que moram.

Para refletir

Você concorda com essa atribuição de culpa? Por quê?

A literatura nos mostra alguns trabalhos interessantes, cujos autores colocam uma posição diferente da encontrada em grande parte das escolas. Sposito (1998, p. 64) aponta para a importância de abordar a violência escolar, que ela denominou *stricto sensu*: "aquela que nasce no interior da escola ou como modalidade de relação direta com o estabelecimento de ensino", considerando que nem sempre os ambientes sociais violentos produzem práticas escolares violentas. Essa colocação não deve ser entendida como algo que contrarie a ideia de violência

em rede, que, aliás, parece estar incluída em outros trechos do mesmo trabalho, como naquele em que a autora explicita seu reconhecimento da relação dos aspectos históricos, culturais e políticos com a cultura da violência (SPOSITO, 1998, p. 62). Consideramos que, apesar da importância dos fatores macrossociais, não se pode negar que a dinâmica da instituição também seja responsável pela produção da violência escolar. A esse respeito, é bastante elucidativa a posição defendida por Aquino (1998), em artigo sobre violência escolar, no qual descreve duas visões adotadas pelos estudiosos da violência: uma de cunho notadamente "sociologizante" e outra de cunho "psicologizante".

Na primeira visão, a violência é abordada como sendo determinada pelas macroestruturas políticas, econômicas e socioculturais. Na segunda, o enfoque é colocado na estrutura psíquica prévia dos personagens envolvidos nos atos de violência. É claro que a combinação dessas duas perspectivas também é usual. A argumentação de Aquino contraria essas posições e se inicia com a colocação crítica de que, em qualquer dos casos, a violência teria raízes essencialmente exógenas em relação às práticas institucionais.

Adotando uma concepção de instituição como local de relações ou práticas sociais específicas (por exemplo, família, escola, religião, clubes esportivos ou sociais), Aquino (1998) conclui que a violência nunca ocorre fora de instituições. Comenta o autor que é bastante comum pensar as práticas institucionais como "donatárias inequívocas do contexto histórico, isto é, da conjuntura política, econômica e cultural" (AQUINO, 1998, p. 10). Com isso, ele quer dizer que, se pensarmos a violência que ocorre dentro das instituições como sendo produzida apenas pelas macroestruturas (sistemas político, econômico etc.), então teríamos a mesma violência em qualquer instituição em que ocorresse. Se assim fosse, não se teria, por certo, violências características de diferentes instituições. Ou seja, por mais que as instituições pudessem diferir entre si, as violências seriam as mesmas, porque advindas do mesmo plano macroestrutural. Assim, não teríamos por que estudar, de forma separada, a violência familiar ou doméstica, escolar, policial, delinquencial, no trânsito etc., e deveríamos admitir, então, que a violência que se processa na escola é mero reflexo dos sistemas sociais, políticos e econômicos vigentes. Mas é disso que Aquino discorda.

Entretanto, é preciso esclarecer que, com essa discordância, Aquino não pretende negar a importância da macroestrutura, e sim enfatizar que as instituições possuem características próprias cuja dinâmica tem também papel fundamental na produção de violências. Dessa forma, afirma uma "interpenetração de âmbitos". Diz ele:

> Afinal, não é possível admitir que o cotidiano das diferentes instituições opera, por completo, à revelia dos desígnios de seus atores constitutivos, nem que sua ação se dá, de fato, a reboque de determinações macroestruturais abstratas (AQUINO, 1998, p. 10).

Na perspectiva 'psicologizante', a crítica advém da colocação da gênese da violência em aspectos psíquicos do indivíduo que é rotulado como violento, desvinculando-a da configuração da instituição em que ele se insere. Aquino defende a noção de sujeito que envolve a premissa de lugar institucional, portanto, de sujeito institucional (sempre). "Ele é estudante de determinada escola, aluno de certo(s) professor(es), filho de uma família específica, integrante de uma classe social, cidadão de um país, e assim por diante" (AQUINO, 1998, p. 11).

Assim, a proposta de Aquino é de se abandonar as abordagens sociologizantes e psicologizantes. E abandonar essas abordagens implica tomar decisões teórico-metodológicas importantes, como a de propor que o fenômeno da violência seja matizado de acordo com sua configuração institucional. Isso significa que não se pode analisar a violência na família, nas ruas, na escola como se fossem apenas efeitos (ou sintomas) de uma mesma causalidade macroestrutural ou de características pessoais dos indivíduos. Isso significa também que a violência deve ser referenciada nas relações institucionais que a constituem e a mediam.

Outra implicação importante da substituição dessas tradicionais abordagens sociologizantes e psicologizantes por uma leitura institucional reside na impossibilidade de eximir a instituição da responsabilidade pela violência. Explicando melhor: tanto a posição sociologizante quanto a psicologizante, ao situarem em forças exógenas a determinação da violência, isentam as relações institucionais da responsabilidade na sua construção. Além disso, frequentemente tais posições provocam nas instituições um imobilismo próprio da constatação de impotência diante de problemas macroestruturais. Então, voltando à atribuição de culpa produzida pelos profissionais da escola, podemos dizer que essas posições os levam a não se sentirem responsáveis, como partes da instituição, pela violência que nela se processa. Isso talvez possa explicar por que as soluções pensadas para superação da violência caminham sempre na direção da política de segurança: levantar muros, colocar

grades, aumentar o número de vigilantes, colocar policiais na escola e nas imediações.

Para refletir

Na sua escola, você percebe a predominância de uma dessas posições (psicologizante ou sociologizante)? Avalie se, na prática cotidiana, a posição predominante tem conduzido a escola a adotar ações efetivas contra a violência.

Na mesma direção dos autores anteriores, Debarbieux (2001) relata que na França, a partir de 1990, as pesquisas sobre violência escolar começam a questionar o fato de as escolas se sentirem desresponsabilizadas, situando as origens do problema nas periferias ou nos próprios jovens. As perguntas feitas pelos pesquisadores mostram essa preocupação:

- A escola deve ser uma escola "do" bairro ou uma escola "no" bairro?
- É necessário protegê-la das agressões exteriores ou é na parceria com a comunidade que está a solução?
- As causas da violência são puramente externas ou a instituição de ensino tem sua parcela de responsabilidade?

Os resultados das novas pesquisas apontam para a importância de analisar as características da instituição na formação de um clima escolar, o qual tem efeitos consideráveis sobre a produção da violência.

Com base em tais estudos, Debarbieux (2001, p. 183) afirma que os elementos macrossociológicos devem ser considerados, mas não devem impedir a reflexão interna que indicará, por certo, que a ação é possível. Rechaça, então, o imobilismo institucional e considera que assim "contribui para desconstruir a crença fatalista no *handicap* socioviolento".

Do ponto de vista psicoeducativo, Ortega Ruiz (2007) afirma a importância de se focalizar a rede de relações do próprio sistema escolar como alternativa explicativa.

Enfatizando também a mobilização da escola na direção de sua finalidade precípua, que é o processo de ensino-aprendizagem, Lucas (1997) propõe que a prioridade seja deslocada da segurança e colocada no processo de ensino-aprendizagem.

Finalizando, trazemos a visão que sustenta importantes trabalhos desenvolvidos na Espanha, na região de Andaluzia: os estudos devem

retirar seu foco da violência escolar para colocá-lo sobre a convivência escolar (ORTEGA RUIZ, 2007), "de forma a obter dados que possam subsidiar a promoção de condições que sejam incompatíveis com a produção da violência, construindo, assim, alicerces diferentes daqueles que sustentam a sua edificação" (RISTUM, 2017, p. 20).

Para praticar

1. Quais as formas de violência "na" escola, "da" escola e "contra" a escola com as quais você convive no seu cotidiano como professor(a)?
2. Há alguma forma de violência que ocorra na escola mas que não foi mencionada neste capítulo? Qual?
3. Escolha uma das formas de violência existentes em sua escola e aponte os aspectos a ela associados e que podem ser modificados.
4. Avalie com seus colegas estratégias específicas para enfrentar essa forma de violência e indique como cada ator presente na escola pode assumir parcela de responsabilidade na transformação do quadro existente.

Referências

ALUNO agride professora dentro da sala em escola pública de Campos. *Terceira Via*: jornal *online*, Campos dos Goytacazes, 14 set. 2022. Disponível em: https://www.jornalterceiravia.com.br/2022/09/14/aluno-agride-professora-em-escola-publica-em-campos/. Acesso em: 6 mar. 2022.

AQUINO, J. G. A violência escolar e a crise da autoridade docente. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 19, n. 47, p. 7-19, dez. 1998.

BASTOS, A. C. S. *Modos de partilhar*: a criança e o cotidiano da família. Taubaté: Cabral Editora Universitária, 2001.

BEAUDOIN, M. N.; TAYLOR, M. *Bullying e desrespeito*: como acabar com essa cultura na escola. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BORGES, E. F.; CECÍLIO, S. O trabalho docente no Brasil [década de 1950 aos dias atuais]: a precarização no contexto de (re)democratização. *HOLOS*, Natal, v. 5, 177-194, nov. 2018.

BOURDIEU, P. *A economia das trocas simbólicas*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.

BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Lisboa: Difel, 1989.

CARVALHO, R. C. *et al*. Violências no cotidiano escolar: trabalhando os dados e as estratégias para a construção de territórios de paz. *In*: CARVALHO, R. C.; SOUZA, S. L.; SANTOS NETO, P. A. (org.). *Violência nas escolas*: do diagnóstico à intervenção. Curitiba: Editora CRV, 2019. p. 55-74.

CASTRO, M. O estudo das relações de poder na escola pública de Ensino Fundamental à luz de Weber e Bourdieu: do poder formal, impessoal e simbólico ao poder explícito. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 9-22, 1998.

COLOMBIER, C.; MANGEL, G.; PERDRIAULT, M. *A violência na escola*. São Paulo: Summus, 1989.

DA HORA, K. M. C.; RISTUM, M. *Concepção de alunos em cumprimento de medidas socioeducativas sobre cenas de violência urbana veiculadas na televisão aberta*. 2009. Mimeografado.

DEBARBIEUX, E. A violência na escola francesa: 30 anos de construção social do objeto (1967-1997). *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 163-193, 2001.

DUDEQUE, M. I. *Educação de jovens e adultos e formação de professores*: estudo histórico sob o referencial da violência simbólica. 2006. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2006.

GATTI, B. A. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 98, p. 85-90, 1996.

ISKANDARIAN, C. 'Não desejo o mal dele', diz professora agredida por aluno. *G1*, São Paulo, 30 jun. 2007. Disponível em: https://g1.globo.com/Noticias/SaoPaulo/0,,MUL60154-5605,00-NAO+DESEJO+O+MAL+DELE+DIZ+PROFESSORA+AGREDIDA+POR+ALUNO.html. Acesso em: 5 mar. 2023.

JUNQUEIRA, C.; MULS, L. O processo de pauperização docente. *Contemporaneidade e Educação*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 130-142, 1997.

LELIS, I. A. O magistério como campo de contradições. *Contemporaneidade e Educação*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 143-155, 1997.

LUCAS, P. Pequeno relato sobre a cultura da violência no sistema escolar público em Nova York. *Contemporaneidade e Educação*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 70-95, 1997.

LUCINDA, M. C.; NASCIMENTO, M. G.; CANDAU, V. M. *Escola e violência*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

MEDRADO, H. I. P. *Depredation scolaire*: le politique en morceaux. 1995. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Université de la Sorbonne Nouvelle, Paris, 1995.

OLIVEIRA, D. A. Condições de trabalho docente e a defesa da escola pública: fragilidades evidenciadas pela pandemia. *Revista USP*, São Paulo, n. 127, p. 27-40, 2020.

OLIVEIRA, D. A.; PEREIRA JÚNIOR, E. A. Trabalho docente em tempos de pandemia: mais um retrato da desigualdade educacional brasileira. *Retratos da Escola*, Brasília, DF, v. 14, n. 30, 719-735, set./dez. 2020.

ORTEGA RUIZ, R. Competencias para la convivência y las relaciones sociales. *Cuadernos de Pedagogia*, Madrid, n. 370, p. 32-35, 2007.

PERALVA, A. Escola e violência nas periferias urbanas francesas. *Contemporaneidade e Educação*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 7-25, 1997.

PEREIRA, A. I. B.; ZUIN, A. A. S. Autoridade enfraquecida, violência contra professores e trabalho pedagógico. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 35, n. 76, p. 331-351, jul./ago. 2019.

RISTUM, M. *Assessoria psicopedagógica a uma escola pública de primeiro grau*. Salvador: Serviço de Psicologia da UFBA, 1995. Relatório.

RISTUM, M. *O conceito de violência de professoras do Ensino Fundamental*. 2001. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2001.

RISTUM, M. *Psicologia escolar*: um trabalho de parceria com uma scola pública. 2008. Mimeografado.

RISTUM, M. Violência e escola: algumas questões conceituais e metodológicas. *In*: NORONHA, C. V. *et al*. (org.). *Escolas em tempo de crise*: estudos e pesquisas sobre conflitos e violências interpessoais. Salvador: EDUFBA, 2017.

RISTUM, M. *et al*. Enfrentamento de violências e preconceitos nas escolas: com a palavra, os alunos. *In* CARVALHO, R. C.; SOUZA, S. L.; SANTOS NETO, P. A. (org.). *Violência nas escolas*: do diagnóstico à intervenção. Curitiba: Editora CRV, 2019. p. 363-382.

ROAZZI, A.; LOUREIRO, C.; MONTEIRO, C. M. G. Problemas psicossociais e influências na prática da psicologia escolar: investigações sobre vandalismo no contexto da escola pública. *In*: WECHSLER, S. M. (org.). *Psicologia escolar*: pesquisa, formação e prática. Campinas: Alínea, 1996.

SANTOS, J. V. T.; MACHADO, E. M. A violência na escola e os dilemas do controle social: uma proposta dialógica. *Revista Brasileira de Segurança Pública,* São Paulo v. 13, n. 2, p. 106-125, ago./set. 2019.

SILVA, M.; SILVA, A. G. Professores e alunos: o engendramento da violência da escola. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 471-494, abr./jun. 2018.

SOCIEDADE dos poetas mortos. Direção Peter Weir. Roteiro Tom Schulman. Elenco: Robin Williams *et al*. [*S. l.*]: Touchstone Pictures, 1989. 1 fita de vídeo (129 min), VHS, NTSC, color.

SOUZA, L. V.; RISTUM, M. Relatos de violência, concepções de violência e práticas escolares de professoras: em busca de relações. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 15, n. 32, p. 377-385, 2005.

SPOSITO, M. P. A instituição escolar e a violência. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 104, p. 58-75, 1998.

SPOSITO, M. P. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 87-103, 2001.

WEBER, S. A desvalorização social do professorado. *Contemporaneidade e Educação*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 156-170, 1997

ZALUAR, A.; LEAL, M. C. Violência extra e intra muros. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 16, n. 45, p. 145-164, 2001.

ZANDAVALLI, C. B.; SILVA, M. A. L. S. O trabalho docente em tempos de covid-19: percepções na produção científica brasileira. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS; ENCONTRO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA, 2020, São Carlos. *Anais do* [...]. São Carlos: UFSCar, ago. 2020. Disponível em: https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2020/article/view/1222. Acesso em: 20 dez. 2022.

4. *Bullying* escolar e *cyberbullying*

Marilena Ristum e Taiza Ramos de Souza Costa Ferreira

– O que é bullying*?*
– Bem, "buli", que eu conheço, é de botar café.

– E o que é cyberbullying*?*
– Gente que se esconde atrás das telas para zoar as pessoas.

Esse foi um diálogo entre uma pesquisadora de *bullying* e um professor da rede pública de ensino, numa entrevista sobre o assunto, em 2007. O professor não conhecia o termo, mas certamente já havia presenciado muitos episódios de *bullying* escolar durante toda a sua trajetória de professor, como ficou evidenciado no restante da entrevista. No decorrer dos anos, a elevada frequência, o maior reconhecimenfo social dos episódios de *bullying* e a realização de diversos estudos sobre o assunto promoveram maior divulgação e consequente sensibilização para essa importante questão que pode trazer grandes implicações para a saúde psíquica dos indivíduos. Neste capítulo discutiremos o que caracteriza o *bullying* e o *cyberbullying*, as suas expressões no contexto escolar, as consequências adversas para os envolvidos direta e indiretamente, e o que a escola pode fazer para enfrentar essa questão.

O que é *bullying*?

Por que aqui no Brasil usamos essa palavra da língua inglesa. Essa é uma indagação que surge com frequência e a resposta é simples: são muitas e muito variadas as formas como o *bullying* pode ocorrer e não se encontrou, no vocabulário da língua portuguesa, um termo que conseguisse exprimir adequadamente tudo o que o *bullying* significa. Além disso, o uso do mesmo rótulo em diferentes países facilita a comunicação. Entretanto, mais importante que o rótulo é compreender o que *bullying* significa.

Conceito de *bullying*

De modo geral, conceitua-se *bullying* como abuso de poder físico ou psicológico entre pares, envolvendo dominação, prepotência, por um lado, e submissão, humilhação, conformismo e sentimentos de impotência, raiva e medo, por outro. As ações abrangem formas diversas, como colocar apelidos, humilhar, discriminar, bater, roubar, aterrorizar, excluir, divulgar comentários maldosos, excluir socialmente, dentre outras.

Os estudos pioneiros de Dan Olweus, realizados na Noruega, têm servido de referência a outros estudiosos de diversas nacionalidades sobre o tema. Nesses estudos, o *bullying* escolar era compreendido como ataques repetidos de um aluno dominador sobre um outro estudante vitimizado (OLWEUS, 1997). Inicialmente, as pesquisas incluíam apenas as agressões físicas e verbais, consideradas 'formas diretas' de *bullying*. Entretanto, à medida que o fenômeno se tornava mais observado e conhecido, percebeu-se que estavam sendo deixadas de lado outras formas igualmente importantes de agressão, caracterizadas pela ausência de manifestações explicitamente observáveis ou por ação mediada por terceiros, as chamadas 'formas indiretas', cujas ocorrências mais frequentes são comentários ("fofocas"), propagação de rumores, – especialmente de caráter sexista, racista e homofóbico –, exclusão ou organização de exclusão social que interdita a integração do aluno em um grupo de pares (FONTAINE; RÉVEILLÈRE, 2004).

Seja direto ou indireto, o *bullying* se caracteriza por três critérios:

1. comportamento agressivo e intencionalmente nocivo;
2. comportamento repetitivo (perseguição repetida);
3. comportamento que se estabelece em uma relação interpessoal assimétrica, caracterizada por uma dominação.

Além de adotar esses três critérios, alguns pesquisadores enfatizam o fato de a vítima se sentir impotente, incapaz de se defender (CEREZO, 1997) e de perceber a si mesma como vítima (FIELD, 1999). Outros acrescentam que a agressão ocorre sem que tenha havido uma provocação (PEREIRA, 2008) ou sem motivação evidente, como se verifica na publicação da Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência (Abrapia), que caracteriza o *bullying* como:

> Todas as formas de atitudes agressivas, intencionais e repetidas que ocorrem sem motivação evidente, adotadas por um ou mais estudantes contra outro(s), causando dor e angústia, e executadas dentro de uma relação desigual de poder. Portanto, os atos

> repetidos entre iguais (estudantes) e o desequilíbrio de poder são as características essenciais, que tornam possível a intimidação da vítima (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA MULTIPROFISSIONAL DE PROTEÇÃO À INFÂNCIA E À ADOLESCÊNCIA, 2000, p. 5).

Um exemplo comum refere-se à situação em que um grupo de alunos cerca um colega, chamando-o de covarde, fracote, magricela, que não consegue bater em ninguém, até que ele se insurja contra o grupo, batendo no primeiro colega que está a sua frente. A quem vê a cena nesse momento, pode parecer que o revide daquele que apanhou é apenas um movimento de autodefesa de alguém que foi provocado. Não é raro o professor que escreve no quadro virar-se e flagrar um episódio como esse e interpretá-lo de forma descontextualizada.

Em suma, podemos reconhecer o *bullying* escolar nas situações em que um aluno, ou um grupo de alunos, causa intencional e repetidamente danos a outro(s) com menor poder físico ou psicológico. Essa assimetria de poder se faz presente mesmo quando só existe na percepção da vítima, que se sente incapaz de reagir à agressão.

Conceito de *cyberbullying*

O conceito de *cyberbullying* foi criado pelo educador Bill Belsey para denominar o *bullying* virtual, quando se faz uso repetitivo de tecnologias para ofender, hostilizar e ameaçar alguém (MELO, 2011). É um tipo de violência digital que ocorre entre pares nas redes sociais digitais mediante conteúdos hostis e de humilhação que causam impactos à saúde psíquica do indivídios.

Boa parte dos estudos de *cyberbullying* provém de pesquisas sobre o *bullying* por considerarem o fenômeno digital uma extensão do que ocorre presencialmente. Todavia, não há um consenso na literatura: enquanto alguns consideram uma extensão do *bullying*, outros entendem como assédio digital, agressão *on-line* ou ainda como um fenômeno novo (FERREIRA; DESLANDES, 2018).

Embora possa representar uma variação de *bullying*, possui características específicas, como a possibilidade de anonimato e o alcance exponencial do conteúdo de humilhação. Ocorre especialmente entre adolescentes e jovens adultos no Ensino Médio e universidade, mas crianças também podem ser alvo. Quando a violência digital ocorre entre adultos chama-se assédio ou abuso digital (POWELL; SCOTT; HENRY, 2018).

O *cyberbullying* costuma associar-se a outras violências, como o racismo, a gordofobia, LGBTQIfobia, entre outras. Em momento de elevada polarização nas redes sociais digitais, discursos de ódio são facilmente disseminados e, por vezes, mal interpretados como liberdade de expressão: se há ofensa, desrespeito à dignidade e à honra de uma pessoa, constata-se a presença de violência.

Para refletir

De posse desse conceito, pense na situação da escola em que você trabalha e tente levantar as atitudes que seus alunos apresentam na sala de aula, no recreio, nos corredores, nos banheiros, e que poderiam ser chamadas de *bullying*. E no caso de *cyberbullying*, você consegue se lembrar de algum episódio?

Que ações são classificadas como *bullying*?

As pesquisas feitas em escolas de vários países mostram que as ações que os alunos usam no *bullying* escolar são bastante semelhantes, e que envolvem tanto o *bullying* direto (físico ou verbal) quanto o indireto. Apresentamos, no Quadro 1, uma relação de formas de *bullying* extraída de pesquisas realizadas em Portugal, Espanha, Finlândia, Inglaterra, Estados Unidos, Canadá, Japão, entre outros países (BEAUDOIN; TAYLOR, 2006; BOULTON; UNDERWOOD, 1992; MARTINS, 2005; PEREIRA, 2008; RODRÍGUEZ; FERNÁNDEZ, 2007).

Quadro 1 – Formas de *bullying* escolar relatadas em estudos estrangeiros

Bater, empurrar, dar murros ou pontapés	Intimidar
Roubar objetos	Quebrar ou estragar objetos
Amedrontar	Esconder objetos
Xingar de "nomes feios"/ dizer palavrões	Ameaçar com armas
Falar mal do colega ou de aspectos do seu corpo ou da sua cor de pele	Colocar apelidos
Não falar com (ignorar) o colega	Dizer coisas falsas
Insultar	Ameaçar pegar ou contar algo
Rejeitar	Gritar, berrar
Ridicularizar, caçoar, zombar	Levantar falsos rumores
Impedir de participar de jogos ou atividades	Aproximar-se de alguém por vingança
Extorquir dinheiro, com ameaças	Mandar cartas anônimas,
Obrigar, com ameaças, a participar de situações de caráter sexual	Criticar roupas
	Chatear
	Fazer críticas raciais
	Excluir

Fonte: Beaudoin; Taylor (2006); Boulton; Underwood (1992); Martins (2005); Pereira (2008); Rodríguez; Fernández (2007).

No Brasil, as formas de *bullying* são semelhantes às encontradas em outros países. A Abrapia (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA MULTIPROFISSIONAL DE PROTEÇÃO À INFÂNCIA E À ADOLESCÊNCIA, 2000), em uma publicação sobre o tema, relata uma pesquisa feita em 11 escolas do município do Rio de Janeiro, em 2000, envolvendo 5.875 estudantes de 5ª à 8ª série (atual 6º ao 9º ano), e descreve 26 ações que podem estar presentes no *bullying*, como mostra o Quadro 2:

Quadro 2 – Formas de *bullying* escolar relatadas em um estudo brasileiro realizado em escolas do Rio de Janeiro

Colocar apelidos	Fazer sofrer	Agredir
Ofender	Discriminar	Bater
Zoar	Excluir	Chutar
Gozar	Isolar	Empurrar
Encarnar	Ignorar	Ferir
Sacanear	Intimidar	Roubar
Humilhar	Perseguir	Quebrar pertences
	Assediar	
	Aterrorizar	
	Amedrontar	
	Tiranizar	
	Dominar	

Fonte: Abrapia (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA MULTIPROFISSIONAL DE PROTEÇÃO À INFÂNCIA E À ADOLESCÊNCIA, 2000).

Em pesquisa realizada em escolas públicas da Bahia (RISTUM, 2008), os dados sobre *bullying* foram obtidos por meio de entrevistas com os próprios alunos. De seus relatos, foram extraídas as 33 formas que estão apresentadas no quadro a seguir.

Quadro 3 – Formas de *bullying* escolar relatadas em um estudo brasileiro realizado em escolas da Bahia

Roubar objetos	Chamar de/colocar apelido
Ferir com lâmina de barbear/faca	Ofender
Bater com pau	Xingar
Furar com lápis	Difamar
Jogar pedras/amêndoas (frutos)	Falar mal da família
Dar surra	Falar do outro, fofocar
Dar tapas	Fazer brincadeira de mau gosto
Dar chutes	Excluir do jogo ou da brincadeira
Bater sem motivo	Pirraçar

Fonte: Ristum (2008).

Quadro 3 (cont.) – Formas de *bullying* escolar relatadas em um estudo brasileiro realizado em escolas da Bahia

Puxar orelha	Fazer violência sexual
Puxar cabelo	Estalar o dedo no ouvido do outro
Dar beliscão	Ficar agarrando o outro
Empurrar	Gritar com o colega
Jogar o outro no chão	Provocar o colega
Jogar bolinha de papel	Chamar de *gay*
Ameaçar	Chamar de feia
Fazer acusação falsa	

Fonte: Ristum (2008).

É claro que as 33 formas poderiam ser reduzidas se fossem agrupadas em categorias mais amplas, mas optamos por mantê-las assim porque elas podem servir de exemplos que facilitem a identificação do *bullying*.

Apresentamos a seguir um caso para ilustrar a situação do *bullying* escolar.

Um lamentável caso de *bullying* escolar

Sílvio, um jovem de 15 anos, foi sentenciado a cumprir medida socioeducativa de internação em uma comunidade de atendimento socioeducativo na Bahia por cometer homicídio contra Joel, um colega de escola. A equipe que fez o acompanhamento de Sílvio e seus familiares constatou que Joel, o jovem assassinado, era o líder de um grupo que praticava *bullying* na escola.

A escola, pertencente à rede pública de ensino, nunca empreendeu qualquer ação no sentido de impedir as práticas desse grupo, que se mostrava progressivamente mais poderoso e temido por muitos estudantes. Por seu lado, Sílvio também não se queixava explicitamente aos profissionais da escola. Embora sempre houvesse, entre os alunos, testemunhas dessas práticas, alguns as apoiavam claramente, enquanto outros eram omissos, parecendo não se importar com os acontecimentos. Havia ainda aqueles que pareciam estar do lado de Sílvio, mas que nada faziam para deter as ações, talvez por medo de represália por parte dos autores do *bullying*.

Sílvio era diferente da maioria dos jovens de sua idade. Era reservado em suas atitudes, gostava de músicas de um ritmo diferente em relação à maioria dos colegas, suas roupas não acompanhavam a moda e demonstrava sensibilidade com facilidade. Esses mesmos comportamentos foram observados durante o cumprimento da medida socioeducativa.

▶

Soube-se, nesse período, que as práticas de *bullying* tinham como base esse modo de ser de Sílvio e que parecia incomodar o grupo de colegas. Iam desde apelidos e rótulos pejorativos à agressão física, passando por humilhações, fofocas e exclusão social. Soube-se, também, que ocorriam com maior frequência em sala de aula e no recreio.

A mãe de Sílvio, percebendo que o filho se sentia incomodado por colegas no colégio há um bom tempo e sabendo quem era o adolescente mentor das provocações, procurou o pai de Joel para alertá-lo sobre a situação e sobre o sofrimento de Sílvio. Pediu ao pai do garoto que intercedesse junto ao filho para deixar Sílvio em paz. Algum tempo depois, Sílvio constatou que a iniciativa da mãe não fora bem-sucedida, já que nada havia mudado e que continuava a ser incomodado.

Abordou, então, o colega num lugar ermo, espancou-o e o empurrou de um penhasco, provocando sua morte. Segundo Sílvio, sua intenção não era matar Joel, mas assustá-lo. Todavia, relatou ele, em virtude da intensidade de seus sentimentos e da falta de controle diante de sua raiva, tomou a atitude extremada de matá-lo.

Sílvio contou que o momento mais difícil foi o encontro com o pai do colega, que lhe perguntou pelo filho (conhecia toda a família de Joel). Quando o corpo de Joel foi descoberto, Sílvio se entregou à polícia local e assumiu o ato infracional. Cumpriu dois anos e sete meses de privação de liberdade.

Após cerca de dois meses de sua liberação, ao passear pela cidade com o irmão caçula, Sílvio foi morto com três tiros à queima-roupa, após o autor dos disparos confirmar seu nome.

Cyberbullying

Com o progresso tecnólogico, novas práticas de violência passaram a se manifestar em ambientes de sociabilidade digital – o *cyberbullying* – que ocorre entre pares e é praticado com o uso de dispositivos eletrônicos com acesso à internet, como smartphones e tablets, para compartilhamento de conteúdos depreciativos.

As dinâmicas de *cyberbullying* ocorrem quando: perfis, sites, imagens e vídeos são criados/publicados para difamar uma pessoa ou um grupo de pessoas; quando há xingamentos, bloqueios, roubo de benefícios em jogos *on-line*; quando meninos e meninas são provocados para praticar algum ato que é registrado por meio de fotografias e filmagens, forjadas com recursos tecnológicos, tudo com o objetivo de divulgá-las na internet, de forma a expor os colegas a situações humilhantes e vexatórias.

No que se refere aos estudos sobre o *cyberbullying,* a literatura internacional apresenta um número expressivo de publicações sobre o tema. No Brasil, a discussão ainda merece ter o debate ampliado (FERREIRA; DESLANDES, 2018).

De acordo com Campbell (2007), o *cyberbullying* se torna mais grave por não ter limites geográficos, além de envolver o poder da palavra escrita. Nesse sentido, pode adentrar as casas, ampliando o seu raio de ação. Considera-se, ainda, o agravante de sua permanência, já que é praticamente impossível sua total eliminação do ambiente virtual.

É uma violência digital que causa impactos sociais na saúde mental dos envolvidos e pode atingir meninos e meninas de diferentes camadas sociais e papéis de gênero (LGBTQIA+ e heterosexuais). É considerado por diversos especialistas (FERREIRA, 2018; SILVA; SENA; BASTOS, 2022) um importante problema de saúde pública.

Apresentaremos a seguir um caso para ilustrar uma situação de *cyberbullying*.

Daiana é uma aluna muito inteligente e participa ativamente das atividades escolares. Por se destacar entre os colegas, passou a ser zoada por um grupo de meninas.

Certo dia, ao fazer uma pergunta no grupo de Whatsapp da turma sobre a possibilidade de ser liberada de uma aula por já ter sido aprovada na matéria, recebeu um *emoji* com uma gargalhada por parte de um colega. Sem entender o porquê da risada, Daiana escreve: "Oi, Gabriel! Falei algo de errado?" Segundos depois Gabriel responde: "Não falou nada de errado, você que é toda errada. Pensa que é melhor do que todo mundo". Em seguida, envia um meme depreciativo com a foto de Daiana, apagando logo depois para que a professora não o visualize.

Aparentemente, Daiana ignora a ofensa, mas fica com raiva e segue acompanhando as postagens do grupo. Em seguida, acessa o Instagram e se depara com um *story* de Gabriel com o meme colocado no grupo e ao fundo uma música com conteúdo sarcástico. Ao passar para o *story* de Emily, melhor amiga de Gabriel, vê uma votação: Quem é a garota mais metida a besta. No *post*, há a foto de personagens como Maria Joaquina das Chiquititas e a foto de Daiana. Ao ver aquela imagem, Daiana chora de tristeza e raiva e decide dar o troco. Cria um perfil falso e começa a atrapalhar as postagens de Gabriel e Emily, sempre que postam algo. Faz comentários

▶

aleatórios, critica e faz xingamentos nas postagens deles. Com isso, eles viram alvo de zoação nas redes sociais. Gabriel começa a desconfiar de Daiana e passa a persegui-la na escola. Colegas colocavam o pé na frente para ela cair e fingiam não terem feito; esbarravam nela para derrubar seus pertences.

Um dia, na hora do intervalo, Emily cerca Daiana em um corredor, junto com Gabriel. Em seguida, começam a interrogá-la com ameaças. Até que Daiana, por medo, assume o que tinha feito sob falso perfil. Com isso, Emily altera a voz e diz que vai bater em Daiana. Em seguida, Gabriel, segura Daiana, para que Emily bata na menina. Daiana consegue se soltar, empurra Gabriel e sai correndo, chorando, até o banheiro. Lá encontra Júlia e Mariana, que, ao verem Daiana em lágrimas, perguntam o que aconteceu e oferecem ajuda. As três vão até a sala da coordenação e relatam o ocorrido. Gabriel e Emily são chamados pela coordenação. Os pais dos envolvidos são acionados.

E que ações são classificadas como *cyberbullying*?

Algumas formas de *cyberbullying* são reconhecidas nacional e internacionalmente.

Formas de *cyberbullying* identificados na literatura internacional[1]

1. Envio de mensagens de texto por telefone celular, de mensagens diretas em redes sociais digitais e aplicativos de mensagens anônimas, com a intenção de causar desconforto, humilhação e ameaça.
2. Envio de mensagens e comentários repetitivos com conteúdo ofensivo (*harassment*).
3. Envio de imagens/videoclipes das vítimas para outras pessoas no intuito de ameaçar ou constranger.
4. Intimidação por chamadas telefônicas silenciosas ou por mensagens abusivas ou quando o celular da vítima é roubado e usado para perseguir outros, culpando o proprietário do telefone.
5. *Namecalling* (apelidar alguém de modo rude), propagação de rumores.
6. *Flamings* (discussões calorosas *on-line*), ameaças, fingir ser outra pessoa *on-line* (*fakenames*), envio de fotos indesejadas ou mensagens de texto.
7. *Sexting*, postando e/ou compartilhando imagens e vídeos com conteúdo íntimo de outra pessoa sem consentimento dela.

8. Exclusão de uma pessoa de um círculo social *on-line* de forma intencional.
9. Roubo de itens de um jogo, como recompensas, invadindo a conta, formando gangues e controlando remotamente a câmera/computador de uma pessoa sem o consentimento dela, no caso dos jogos MMOG – jogos *on-line* com múltiplos jogadores (*multiplayers games*).
10. Envio de comentários provocativos por meio de insultos ou postagens fora do assunto do tópico (trollagem).
11. Criação de memes com a intenção de humilhar, expor ou ridicularizar uma pessoa.
12. Votações *on-line* difamatórias.
13. *Challengers* (desafios) de exclusão.
14. *Catfishing*, roubando fotos e informações de uma pessoa e criando uma outra conta para se passar por ela.
15. Criação de perfil falso com a intenção de magoar alguém.
16. Exclusão ou bloqueio de uma pessoa de grupos digitais

Fonte: Bailey (2013); Carpenter; Hubbard (2014); Ferreira (2018); Hamm *et al*. (2014); Kowalski *et al*. (2014); Suzuki *et al*. (2012).

1. As constantes transformações tecnológicas, bem como a sociabilidade digital peculiar dos adolescentes, favorecem para que as dinâmicas de *cyberbullying* sejam ampliadas ou apresentem novas/outras dinâmicas (nota das autoras).

Para praticar

A escola em que você atua desenvolve ações voltadas para trabalhar a incidência do *bullying* escolar e do *cyberbullying*? Quais? Como você as avalia? Caso não tenha nenhuma ação nesse sentido, esboce uma proposta para iniciar a discussão dessa questão pela escola.

Papéis desempenhados pelos alunos no *bullying* escolar e no *cyberbullying*

Seja qual for a prática/dinâmica de *bullying* e de *cyberbullying*, algumas características podem ser destacadas, relacionadas aos papéis que os alunos venham a representar:

- Alvos ou vítimas – os que só sofrem *bullying; cyber* vítimas – os que só sofrem *cyberbullying*.

- Alvos/autores – os que ora sofrem, ora praticam *bullying*; *cyber* vítimas-agressores – os que ora sofrem e ora praticam *cyberbullying*.
- Autores – os que só praticam *bullying*; cyber agressores – aqueles que só praticam o *cyberbullying*.
- Testemunhas – os que não sofrem nem praticam *bullying*, mas o presenciam e convivem em ambiente onde isso ocorre; audiência – aqueles que assistem/tomam partido dos atos de *cyberbullying* aos quais assistem.

Alguns estudos fazem distinção dos alunos-alvos entre vítimas passivas e vítimas provocadoras. As vítimas passivas, em geral, não reagem às intimidações e tampouco pedem ajuda aos professores, aos pais e nem mesmo aos colegas. Tendem a fugir, a apresentar medo, a chorar (especialmente os mais jovens) ou a se submeter à situação (por exemplo, entregando a merenda ou o dinheiro). Essa atitude fortalece o comportamento dos agressores, que voltam a praticar o *bullying* com os mesmos alvos, como exemplifica o caso de Vítor, relatado por Jesus e Ristum (2018). Por causa de uma depressão na parede torácica do seu corpo, os colegas apelidaram Vítor de "buraco". Ele temia que, se recorresse a um professor ou a outro profissional da escola, sofreria novas agressões dos colegas. Também em relação aos atos de *cyberbullying* as *cyber* vítimas podem ser distinguidas entre passivas e provocadoras.

As principais características das vítimas-passivas são timidez, introversão, pouca assertividade e dificuldade em estabelecer bom relacionamento com os colegas. No caso relatado, Sílvio desempenhou por longo tempo o papel de vítima passiva das práticas de *bullying* de Joel e seu grupo. As *cyber* vítimas também podem ser introspectivas, embora não seja uma característica comum a todos os que sofrem *cyberbullying*. Há pessoas consideradas populares ou extrovertidas que podem representar uma ameaça ou rivalidade para o *cyber* agressor.

Já as vítimas-provocadoras são descritas como irritáveis, agitadas e hostis. Apresentam dificuldades no controle de suas emoções e de seu comportamento, reagem com brigas e demonstração excessiva de cólera. No caso dos *cyber* vítimas-agressores, estes também podem apresentar as características acima, mas quando praticam a violência digital aproveitam-se do anonimato. Podem ser descritos como pessoas introspectivas, principalmente nos casos em que há sobreposição de papéis entre experiências de *bullying* e *cyberbullying*. Uma vítima de *bullying* pode sofrer *cyberbullying* e praticar *cyberbullying* contra quem faz *bullying* com ela ou contra quem estendeu a ação para as redes sociais, como no caso de Daiana.

Os alvos-autores sofrem *bullying* praticado por agressores mais poderosos e eles próprios praticam o *bullying*, procurando os mais frágeis. No caso de Sílvio, ele passou de alvo a autor, procurando uma situação em que Joel estivesse sozinho e, portanto, com menos poder. Não podemos classificar esse episódio como *bullying*, já que ele ocorreu uma única vez. Mas, caso não tivesse havido o desfecho fatal, é provável que Sílvio continuasse a praticar violência contra Joel, desde que o encontrasse em situações de fragilidade.

Diferentemente das vítimas passivas, os autores de *bullying* mostram autoconfiança, são destemidos, não aceitam ser contrariados, são populares e, embora rejeitados por vários colegas, raramente são socialmente isolados, pois contam sempre com aqueles que os apoiam em suas práticas. No caso relatado, Joel desempenhava o papel de autor principal e contava sempre com a ajuda de um grupo de colegas, o que o tornava mais forte e mais poderoso diante de alvos como Sílvio.

> Na escola, sempre há os 'fracotes' que têm medo de tudo, que é fácil dominar. Aí tem os mais fortes, que vêm e mandam entregar o dinheiro, entregar o boné, se não quiser apanhar. Nem é o meu caso, não faço isso, mas vejo. Aí fala: "nada de contar para alguém, se contar eu te pego lá fora e te quebro a boca toda" (GIL, 13 anos, escola pública, conhecido como autor de *bullying apud* RISTUM, 2008).

Para refletir

Focalize seu pensamento nas suas salas de aula. Passe um olhar atento pelos seus alunos e tente identificar se há, entre eles, autores e alvos de *bullying*. Como você os descreveria? A identificação que você faz baseia-se em suas observações ou tem como fonte informações e conversas que você ouve sobre esses alunos? E no caso do *cyberbullying*, consegue fazer o mesmo?

Em situações de *bullying*, as testemunhas não têm envolvimento direto, mas acabam por desempenhar um papel importante, seja passiva ou ativamente. As passivas calam-se e se omitem diante de cenas de *bullying* que presenciam, ou por medo de se tornarem vítimas, ou simplesmente porque acham que isso é algo que não lhes diz respeito. As testemunhas podem ser ativas de dois modos: ou aplaudem e apoiam os agressores e se constituem, assim, em importante plateia que fortalece o *bullying*, ou

então procuram ajudar ou dar apoio às vítimas. Muitas vezes, os professores ou os pais tomam conhecimento do *bullying* por meio do relato desses alunos. No caso de Sílvio, as testemunhas se dividiram entre passivas (as que se omitiram) e ativas (as que incentivaram os autores).

É importante assinalar que, de acordo com Trach e Hymel (2020), a percepção de que os professores fornecem apoio e um bom ambiente escolar favorece uma atuação mais efetiva dos espectadores ou testemunhas em defesa dos colegas que são alvos de *bullying*.

> Eu não tinha coragem de contar pra ninguém, eles me ameaçavam, diziam que iam me pegar, me encher de porrada. Isso durou um tempão, até que umas colegas contaram para a professora. Foi bom, porque agora eles tão com medo e me deixaram em paz. Não sei até quando [...] (ALISSON, 12 anos, escola pública, vítima de *bullying apud* RISTUM, 2008).

Já a audiência tem papel importante na manutenção do ciclo de violência e na propagação do *cyberbullying* (DESMET *et al.*, 2016). As testemunhas, consideradas omissas, apresentam um posicionamento. Geralmente nessas situações, por proteção, optam por não se envolver por medo de represálias, ou por ter alguma afinidade com a *cyber* vítima, mesmo que não declare publicamente o seu apoio.

> Quem compartilha às vezes tá mais errada de quem tá fazendo a ofensa porque quem tá compartilhando é...
>
> O indivíduo que tá sofrendo a ofensa, ele tá pensando "nossa, tem muitas pessoas compartilhando, tem muitas pessoas me zoando também" (FERREIRA, 2022).

Para Allison e e Bulsey (2016, p. 183), a audiência – ou testemunhas – teria o potencial de alterar a situação ao intervir, mas a maioria das testemunhas permanece passiva.

A caracterização dos interativos e dinâmicos papéis adotados pelos estudantes evidencia que todos são importantes na composição do cenário violento. Como se trata de um fenômeno relacional, não se pode pretender compreendê-lo estudando separadamente os papéis.

A dinâmica dos papéis

A concepção do *bullying* como um fenômeno relacional nos leva a ressaltar a grande importância dos papéis desempenhados pelos estudantes nos episódios de *bullying*. Lembramos aqui a sua inter-relação: não há autor sem alvo e nem alvo sem autor, assim como não há testemunhas se não houver protagonistas. Também os protagonistas dependem de testemunhas, seja para aplaudir ou reprovar os autores, seja para acentuar o sentimento de humilhação dos alvos, ou para dar apoio ao alvo. Imagine-se, por exemplo, uma "fofoca" sem colegas que a ouçam, ou uma agressão física que só o autor e o alvo saibam que ocorreu. Lembramos ainda o aspecto dinâmico das relações, que implica a mobilidade dos papéis: um aluno pode ser alvo num episódio e autor em outro. Testemunhas podem ser futuros alvos ou até mesmo autores. Portanto, não é demais repetir que focalizar esses diferentes papéis de forma isolada pode conduzir a uma falsa compreensão do *bullying*.

O *cyberbullying* também é um fenômeno entre pares com distintos papéis. Um sujeito pode assumir mais de um papel, como no caso do *cyber* vítima-agressor; também é possivel haver a sobreposição entre as experências de *bullying* e *cyberbullying*. Portanto, as experiências são fluidas, porém com consequências deletérias. Testemunhas podem contribuir para a propagação de conteúdo vexatório ao compartilhar simultaneamente em diferentes plataformas e redes sociais. Contribuem ainda para o engajamento ou aumento de alcance da postagem, ao fazerem com que esse conteúdo volte em outro período temporal do ato de *cyberbullying*, uma vez que as postagens na internet podem ser baixadas, printadas e salvas em dispositivos eletrônicos, contribuindo para a revitimização.

Para refletir

A partir das situações de *bullying* e *cyberbullying* identificadas por você, reflita sobre como lidar com elas e como trabalhá-las em seu contexto escolar.

O *bullying* é frequente nas escolas?

Vários estudiosos afirmam que o *bullying* ocorre em todas as escolas de todo o mundo e de todos os níveis de ensino, sejam elas públicas ou privadas. Afirmam que alguns estabelecimentos negam a existência de *bullying* entre seus alunos, ou apresentam desconhecimento sobre o assunto, ou se recusam a enfrentar o problema (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA MULTIPROFISSIONAL DE PROTEÇÃO À INFÂNCIA E À ADOLESCÊNCIA, 2000).

Pesquisas em vários países apresentam porcentagens de alunos envolvidos em *bullying*, seja como vítimas ou como agressores, em proporções de 10% a 76,8%, com os maiores percentuais apresentados por investigações norte-americanas. A variação muito grande nos índices pode indicar: mais ou menos consciência do problema; a maneira como são desenvolvidas as pesquisas; variação na definição de *bullying* ou no que se considera repetição da ação agressiva (por exemplo, duas ou três vezes no período, no mês ou na semana); omissão dos fatos por agressores e vítimas (FONTAINE; RÉVEILLÈRE, 2004), fato bastante comum; ou ainda, que os instrumentos utilizados para fazer o levantamento de dados nem sempre são respondidos com fidelidade, mesmo quando a pesquisa deixa clara a confidencialidade das informações.

Outro aspecto que merece mais atenção na discrepância dos dados é a questão cultural. Embora possamos apontar vários elementos comuns aos diversos países, as diversidades culturais não permitem comparação às vezes nem mesmo entre escolas. Portanto, é fundamental que as análises sobre as características do *bullying* sejam contextualizadas nas realidades locais. Pesquisas de natureza qualitativa contribuem muito nessa questão.

No Brasil, são poucos os estudos que fazem levantamentos estatísticos de *bullying* escolar, especialmente em larga escala. São bastante conhecidas as pesquisas realizadas pela Abrapia (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA MULTIPROFISSIONAL DE PROTEÇÃO À INFÂNCIA E À ADOLESCÊNCIA, 2000) e por Cléo Fante (2005), embora elas tenham um caráter regional.

O levantamento realizado pela Abrapia (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA MULTIPROFISSIONAL DE PROTEÇÃO À INFÂNCIA E À ADOLESCÊNCIA, 2000) com 5.875 estudantes no Rio de Janeiro revelou que 40,5% deles relataram ter se envolvido em episódios de *bullying* naquele ano, sendo que a maioria se colocou na situação de vítimas ou alvos (16,9%). Já os que se apresentaram como autores do *bullying* foram 12,7% e os que declararam ser tanto autores como vítimas foram 10,9%.

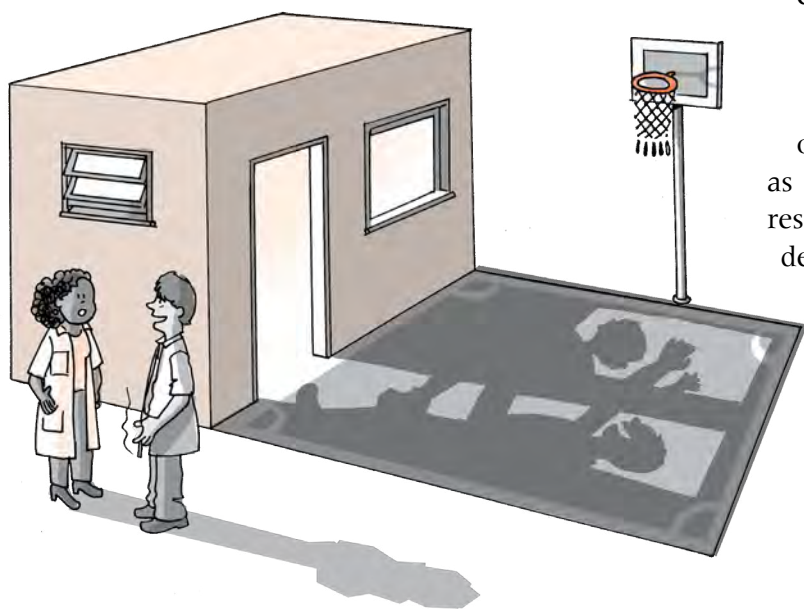
Fante (2005) realizou pesquisas no interior do estado de São Paulo, em estabelecimentos de ensino públicos e privados, com um universo de 1.761 alunos. Os resultados mostraram que 49% dos alunos estavam envolvidos no fenômeno. Desses, 22% figuravam como vítimas, 15% como agressores e 12% como vítimas-agressoras. Um dado interessante foi que o *bullying* ocorre mesmo em cidades com população bastante pequena, contrariando a ideia de que é um fenômeno próprio de grandes metrópoles (FREIRE; SIMÃO; FERREIRA, 2006). Apesar das variações percentuais, em todas as pesquisas os jovens se declaram mais como vítimas do que como agressores.

Pesquisas indicam a elevada prevalência de *bullying* no Brasil e no mundo. As Nações Unidas, investigando 100 mil crianças e jovens de 18 países, mostrou que, em média, metade deles sofreu algum tipo de *bullying* por razões como aparência física, gênero, orientação sexual, etnia ou país de origem. No Brasil, esse percentual é de 43%, taxa semelhante à de outros países da região: Argentina (47,8%), Chile (33,2%),

Uruguai (36,7%) e Colômbia (43,5%). Em países desenvolvidos, a taxa também gira em torno de 40% a 50%, como é o caso de Alemanha (35,7%), Noruega (40,4%) e Espanha (39,8%). (UNICEF, 2016).

Em que locais da escola o *bullying* acontece?

Na escola, o *bullying* acontece em todos os locais, incluindo as imediações. Entretanto, alguns lugares foram identificados pelas pesquisas como aqueles em que a ocorrência é maior: o pátio de recreio e a sala de aula. Os estudos de outros países apontam, na sua maioria, o local de recreio como o principal, seguido por corredores e salas de aula. Estudos realizados na Espanha (ORTEGA RUIZ, 1994) e no Brasil (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA MULTIPROFISSIONAL DE PROTEÇÃO À INFÂNCIA E À ADOLESCÊNCIA, 2000; FANTE, 2005) apresentam as salas de aula como os locais preferenciais para o *bullying*, com a ressalva de que, no trabalho de Ortega, as proporções relativas à sala de aula foram apenas ligeiramente maiores do que as que se referiam aos locais de recreio. Dado semelhante foi encontrado no estudo de Ristum (2008), que mostra proporções semelhantes entre o local de recreio e as salas de aula.

Alguns assinalam que o recreio é preferido pelos agressores por ser um local em que podem praticar o *bullying* sem que sejam identificados com facilidade, evitando, assim, prováveis punições. Já na sala de aula, sob a vigilância do professor, é mais difícil passar despercebido e ficar impune. Isso nos leva a questionar se, nos países em que as pesquisas encontraram maior incidência na sala de aula, a atuação dos professores não estaria, de certa forma, promovendo ou facilitando o *bullying*. Por exemplo, quando o professor corrige trabalhos ou conversa com o colega da sala vizinha enquanto os alunos fazem suas tarefas, ou quando as atividades propostas são pouco interessantes e se arrastam por longo período de tempo, propiciando ambiente para a ocorrência de *bullying*.

No caso de Sílvio, as práticas de *bullying* ocorriam tanto na sala de aula quanto nos locais de recreio, sugerindo que a sala de aula que ele frequentava era facilitadora de tais ocorrências.

Para refletir

Em que locais o *bullying* acontece com maior frequência na(s) escola(s) em que você trabalha? Reflita sobre o contexto da sua realidade escolar com base na discussão anterior.

Cyberbullying e o ambiente digital

Por se tratar de uma violência que se dá nas ambiências de sociabilidade digital, o *cyberbullying* pode ocorrer em diferentes espaços de interações digitais. Conforme apontado anteriormente, são diversas as dinâmicas desse fenômeno, que pode ocorrer em jogos, aplicativos de comunicação anônima, mensagens, vídeos transmitidos no modo privado e público em aplicativos de redes sociais digitais ou em grupos, e-mails (mesmo que este último seja pouco utilizado pelos jovens).

É interessante pensar que a cultura da conectividade acionou nos sujeitos o desejo de serem vistos e de receberem elogios (curtidas) e possíveis recompensas a partir dos conteúdos produzidos digitalmente. A hipervisibilidade, ou seja, essa naturalização da vida e das atividades cotidianas (KEEN, 2012), aliada à hiperconexão, pode representar um fator de risco para ataques no ambiente digital. E esses ataques podem ocorrer em massa, mas sem um espaço demarcado geograficamente.

Dois fatores diferenciadores: gênero e idade

Independentemente dos percentuais totais de *bullying*, há um dado comum a todas as pesquisas, nacionais ou estrangeiras: a proporção de alunos do sexo masculino envolvidos no problema é sempre maior que do sexo feminino, seja como agressores ou como vítimas. Há, ainda, com relação ao gênero, uma diferença no tipo de *bullying*: os meninos apresentam uma frequência maior de *bullying* direto, enquanto as meninas praticam mais o *bullying* indireto. Quando se trata do *bullying* direto, a forma verbal é mais utilizada pelas meninas do que a forma física. O processo de socialização associa-se aos fatores biológicos, promovendo uma diferenciação nos papéis sociais do homem e da mulher. Assim, com o suporte das teorias psicológicas que pesquisam a construção social do ser humano, as diferenças de gênero quanto à violência podem ser relacionadas às diferenças nos papéis sociais que os seres humanos representam desde o nascimento.

Parte significativa da literatura internacional tradicional considera o recorte de gênero partindo de uma lógica binária cisnormativa (sexo

masculino e feminino, menino e menina), como é o caso do estudo de Baldry, Farringtone, Sorrentino (2015), sem apresentar informações sobre a orientação sexual dos sujeitos (FERREIRA, 2018), aspecto que pode auxiliar substancialmente no atendimento e na prevenção a novas formas de violências nos ambientes escolar e virtual.

Quanto à idade, a maioria das pesquisas relata que os estudantes mais novos e, portanto, com menor escolaridade, são vítimas de *bullying* com maior frequência do que os mais velhos. Já com relação aos agressores, os dados não são claros e chegam a ser até mesmo divergentes. De modo geral, as informações apontam para a maior incidência de *bullying* entre meninos na faixa de 11 a 14 anos. No que se refere a à idade dos envolvidos com *cyberbullying*, referências constatam maior incidência entre adolescentes na faixa dos 15 aos 18 anos.

Processos de banalização e naturalização do *bullying* e do *cyberbullying*

> Eu sei, mas não devia
> Eu sei que a gente se acostuma. Mas não devia. A gente se acostuma a abrir o jornal e a ler sobre a guerra. E, aceitando a guerra, aceita os mortos e que haja números para os mortos. E, aceitando os números, aceita não acreditar nas negociações de paz. E, não acreditando nas negociações de paz, aceita ler todo dia da guerra, dos números, da longa duração.
> Marina Colasanti (1996).

Algumas formas de naturalização do *bullying* estão cotidianamente presentes na escola e na sociedade, tornando-se, portanto, naturalizadas. Essa é uma das principais dificuldades para seu enfrentamento e superação.

"A gente nem se espanta mais"

A frequência com que os episódios de violência ocorrem faz com que não nos surpreendamos mais com notícias que antes nos causavam indignação. Esse processo de banalização gradativa desfaz a importância que se dá ao acontecimento e, paralelamente, proporciona a sua intensificação e o aparecimento de formas mais elaboradas e graves de *bullying*.

Quem não se lembra do triste episódio ocorrido em 1999 em Columbine, uma escola de Ensino Médio dos Estados Unidos? Dois alunos entraram, atiraram em várias pessoas e mataram 12 estudantes e um professor,

feriram 23 colegas, alguns gravemente, e depois cometeram suicídio. Essa tragédia mobilizou toda a imprensa americana e internacional. Pesquisas sobre a vida pregressa dos dois agressores constataram que haviam sido vítimas de *bullying* por um tempo prolongado (CLABAUGH; CLABAUGH, 2005).

Outros acontecimentos semelhantes se sucederam a esse, como o de Virgínia Tech, outra escola também dos Estados Unidos, ou o de Patogenes, na Argentina, sempre relacionados ao fato de que seus autores haviam sofrido *bullying*. Notícias como a reproduzida a seguir vão sendo esquecidas no meio de tantas outras.

Blacksburg, Estados Unidos, 2007

Muito antes de massacrar 32 pessoas e se suicidar na pior chacina em uma instituição de ensino na história dos Estados Unidos, o atirador da universidade Virginia Tech, Cho Seung-Hui, foi intimidado por colegas quando estava no Ensino Médio, vítima de um fenômeno conhecido por psicólogos como "*bullying*".

O sul-coreano Cho era atormentado por alunos que caçoavam de sua timidez e de seu modo estranho de falar (com um sotaque de seu idioma original), disseram ex-colegas de classe (QUEM..., 2007).

No Brasil, há também vários casos de ataques em escolas protagonizados por adolescentes que sofreram hostilidade, humilhação e constrangimento por longo tempo, como Edimar, de Taiúva (SP), que, após concluir o Ensino Médio, voltou à sua ex-escola e feriu uma professora, seis alunos e o zelador, matando-se em seguida (FANTE, 2005). A chacina de Realengo (RJ), em 2011, deixou 13 mortos, incluindo o ex-aluno, autor dos disparos.

Tragédias semelhantes a essas continuam acontecendo nas escolas brasileiras, geralmente efetivadas por ex-alunos ou alunos que sofreram *bullying*, como o adolescente de 14 anos da escola Goyases, em Goiânia (GO), que atirou em vários estudantes, em 2017, ou como dois ex-alunos da escola Raul Brasil, em Suzano (SP), que mataram 10 pessoas, em 2019. No Brasil, entre setembro de 2022 e abril de 2023, cinco ataques fatais ocorreram em escolas. Desde 2011, 39 pessoas foram assassinadas em atentados em instituições de ensino brasileiras (VELOSO; PIMENTEL, 2023).

Apesar da gravidade, esses casos estão sendo gradativamente menos alardeados pela imprensa e já não causam tanta surpresa e comoção quanto os primeiros acontecimentos, evidenciando o início de um processo de banalização.

Processo semelhante pode ser observado em relação à prática de *bullying* nas escolas. Até mesmo alguns estudantes que sofrem *bullying* já o veem como parte integrante do cotidiano escolar, como mostra o comentário de um deles, quando indagado sobre por que não se rebelava: "eu pensava que escola era assim mesmo". No que se refere ao *cyberbullying,* conteúdos com teor humorístico são naturalizados e comumente compartilhados entre os usuários de redes sociais digitais de forma naturalizada. Entretanto, alguns desses conteúdos representam verdadeiros ataques a face (RECUERO, 2013), dado o caráter vexatório e de humilhação, banalizados como brincadeira ou zoação.

Coisas de criança ou coisas da idade

Há que se ressaltar que as altas frequências de *bullying*, aliadas a crenças errôneas sobre o desenvolvimento infantil e juvenil, levam educadores a justificar que tal comportamento é "coisa própria da idade" (JESUS; RISTUM, 2018), contribuindo para a naturalização do fenômeno: "Na minha sala não tem violência, só assim, gritar, morder, tirar o brinquedo à força, só coisas de criança" (Professora de escola particular de Ensino Fundamental da Bahia *apud* RISTUM, 2001, p. 103).

É comum encontrarmos professores e pais que consideram muitos dos comportamentos de *bullying* parte da fase de desenvolvimento da criança ou do adolescente. Mas, segundo Fante (2005), o *bullying* não tem caráter episódico, nem se refere a brincadeiras próprias de crianças. É um fenômeno violento, presente em todas as escolas, propiciando sofrimento para uns e conformismo para outros (LOPES NETO, 2005).

No caso de Sílvio, o fato de o pai de Joel não ter tomado providência em relação à queixa da mãe do rapaz nos faz supor que ele a tenha interpretado como algo próprio da idade ou como algo banal, sem maiores consequências. Assim também deve ter entendido a escola, que não prestou atenção ao que acontecia entre Sílvio, Joel e sua turma.

Em casos de *bullying* e de *cyberbullying,* comumente ocorrem reações que caracterizam as queixas das vítimas como "mimimi" ou frescura, deslegitimando a dor e o sentimento de ofensa experenciado pelas vítimas. Um adolescente de 13 anos, morador do Guarujá, no litoral de São Paulo, lembrou os momentos de tristeza de quando enfrentava o *cyberbullying* e o *bullying* no ambiente escolar. "Eu postava fotos e me xingavam de gordo, bolo fofo, saco de areia, baleia, entre outras coisas", desabafou o garoto (ESTUDANTE..., 2022).

Diversão, brincadeira e fuga do tédio são algumas das justificativas utilizadas para explicar atos de *cyberbullying* (CAETANO *et al.*, 2017). A ausência de alteridade e empatia pode ser considerada fator que fortalece esses processos de banalização de atos de *bullying* e *cyberbullying*.

Consequências do *bullying*

Há um consenso sobre as consequências adversas do *bullying* para as vítimas, para os agressores, e também para as testemunhas, embora a preocupação maior seja com os danos observados nas vítimas. Os problemas vão desde a queda do rendimento escolar até o desenvolvimento de depressão e o suicídio.

> Carlos, aluno da 5ª série, foi vítima de alguns colegas por muito tempo, porque não gostava de futebol. Era ridicularizado constantemente, sendo chamado de *gay* nas aulas de educação física. Isso o ofendia sobremaneira, levando-o a abrigar comportamentos suicidas, mas antes queria encontrar uma arma e matar muitos dentro da escola (FANTE, 2005, p. 33).

Muitas são as dificuldades imediatas; outras, em médio e longo prazos. Além de poder comprometer o rendimento escolar, as vítimas tendem a se isolar, a apresentar baixa autoestima e a se recusar a ir à escola, alegando dores de cabeça, de estômago ou abdominais. Em longo prazo, ressaltam-se dificuldades de relacionamento e sintomas de depressão, que podem seguir a pessoa pela vida.

> De acordo com Freire, Simão e Ferreira (2006), diversos estudos revelam que os jovens adultos que foram vítimas, de forma persistente, de colegas durante a escolaridade apresentam lentidão e dificuldade em estabilizar seu modo de ser, tendência para depressão e mais baixa autoestima, comparativamente com aqueles que não vivem essas experiências. Na literatura sobre o assunto, as referências a suicídios e a homicídios praticados por adolescentes, associados ao *bullying*, mostram dramaticamente a dimensão que o problema pode assumir. No entanto, ele tem sido social e academicamente negligenciado.

No caso de Sílvio, as consequências não poderiam ser mais funestas, já que, além do sofrimento cotidiano, culminaram em um homicídio e uma prisão. Fatos como esse devem servir de alerta aos que banalizam ou naturalizam o fenômeno do *bullying*, muitas vezes nem o considerando violência.

Para os agressores, também se coloca a questão do baixo rendimento escolar, em função de seu distanciamento dos objetivos da escola, e a supervalorização da violência como forma de obter poder (FANTE, 2005).

Ainda com referência aos agressores, vários estudos confirmam a ideia de que é de se prever que os jovens agressivos com os seus pares (os *bullies*) correm um risco claramente maior de, mais tarde, se envolverem em outros problemas, tais como a criminalidade, o uso de drogas ou o comportamento agressivo em família. Trata-se, portanto, de um problema social grave que extravasa o âmbito escolar e pessoal.

As testemunhas do *bullying*, como já dissemos, embora não estejam diretamente envolvidas, também sofrem danos, especialmente pela convivência em um clima escolar em que as relações interpessoais se deterioram e em que a tensão é constante. Devemos considerar que as testemunhas podem estar constantemente apreensivas e temerosas de que possam ser as próximas vítimas. Há ainda a pressão que, muitas vezes, os autores de *bullying* exercem sobre elas no sentido de obrigá-las a participar ou a lhes dar apoio e silenciar sobre o que presenciam.

No Capítulo 7, você saberá mais sobre as consequências da violência escolar e sobre a saúde dos alunos, dos educadores e dos funcionários da escola.

O *cyberbullying* pode atingir a saúde mental dos envolvidos de diversas formas: isolamento, depressão, danos à autoestima, baixo rendimento escolar e até tentativa ou efetivação de suicídio (BORTMAN; PATELLA; ALMEIDA, 2019). Um estudo brasileiro produzido por Bottino e colaboradores (2015) identificou diversos fatores relacionados ao impacto do *cyberbullying* entre *cyber* vítimas, *cyber* agressores, *cyber* vítimas e agressores, *cyber* vítimas-agressores, como depressão, estresse, baixa autoestima, ansiedade social, e comportamentos hostis. Esses fatores podem aumentar a instabilidade emocional e a sensação de desesperança. Outras experiências de violência podem potencializar os danos à saúde mental desses sujeitos, como, por exemplo, a violência intrafamiliar (WANG *et al.*, 2020). A audiência pode também desenvolver estresse e ansiedade diante dos conteúdos de *cyberbullying,* especialmente se possui alguma fragilidade emocional. Todos os personagens são afetados de algum modo por essas experiências de violências digitais.

Causas do *bullying* e do *cyberbullying*

O *bullying*, assim como outras formas de violência, tem uma complexidade que advém principalmente de sua multicausalidade (RISTUM, 2002). Isso quer dizer que não existe uma única causa que seja responsável pela sua produção, mas trata-se de um fenômeno que está relacionado a vários e diversos fatores que agem em rede, ou seja, de

forma inter-relacionada. Assim, sugerimos que o termo "causa" seja substituído por "fatores causais". Essa multicausalidade explica, pelo menos em parte, por que é tão difícil enfrentar a violência, já que, para isso, seria necessária uma atuação em todo esse conjunto de fatores.

No caso do *bullying*, as pesquisas nos permitem visualizar que os fatores culturais e os fatores familiares, que estão imbricados nas práticas escolares, assumem especial importância.

Com relação ao *cyberbullying* também é possível dizer que os motivos são multifatoriais, o que reforça o desafio de lidar com esse fenômeno de modo intersetorial. *Bullying* e *cyberbullying* não devem ser encarados como problemas exclusivamente de ordem escolar ou familiar.

Fatores culturais

Beaudoin e Taylor (2006), partindo de uma perspectiva de que a cultura, no seu sentido mais amplo, está imbricada no clima da escola, consideram que aspectos culturais, como o adultismo, o individualismo, o patriarcalismo, o racismo, a homofobia, o sexismo, a intolerância com as diferenças se fazem presentes no cotidiano escolar, especialmente por meio de:

- Regras a serem seguidas pelos alunos. Muitas vezes, a rigidez no cumprimento das regras impede que elas sejam questionadas e relativizadas; impede inclusive uma reflexão sobre a pertinência e a real utilidade delas, de forma a promover a sua manutenção: é a "regra pela regra".
- Competição entre os alunos, estimulada pelo professor e pela escola em geral. É muito comum os professores não perceberem o quanto suas ações acabam por estimular a competição entre seus alunos, tornando pouco atraentes a cooperação e o compartilhamento.

Por exemplo: ações que premiam o aluno que tira notas mais altas, aquele que acaba o dever primeiro etc.

- Visão dos alunos como produtos que sempre podem ser melhorados. O sistema de ensino valoriza a quantidade (em detrimento da qualidade) e a busca de resultados concretos, tais como as notas. As descobertas, os projetos de arte e as pesquisas em sala de aula são geralmente abandonados, já que sua realização demanda muito tempo.
- Avaliação dos alunos, nas suas formas tradicionais. Em geral, as avaliações são vistas como verdades a respeito das habilidades e

do potencial do aluno, mas, na realidade, não passam de retratos estanques de um desempenho inscrito em certo contexto, certo tempo e certo tipo de relação.

Os (anti)valores citados propiciam um clima escolar favorecedor da ocorrência de *bullying*, de intolerância com os diferentes e também de ações punitivas e policialescas dos educadores.

Para refletir

Procure identificar em suas experiências como profissional de educação se os aspectos culturais citados como favorecedores do *bullying* estão entranhados em seu modo de pensar, comportar-se e agir, tanto no que diz respeito ao planejamento escolar quanto na sua relação com os alunos.

No caso de Sílvio, fica clara a intolerância dos colegas com as diferenças que ele apresentava em relação à maioria dos jovens, como, por exemplo, seu gosto musical, seu modo de se vestir ou seu comportamento reservado. A esse respeito, é ilustrativo o comentário de um aluno sobre o *bullying* entre alunos de 5ª a 8ª séries (no Brasil 6º e 9º anos) (BEAUDOIN; TAYLOR, 2006, p. 110): "Da 5ª série em diante, o *bullying* está mais relacionado à aparência, à personalidade e à popularidade. Há uma pressão no sentido de se acompanhar a música que está tocando e as tendências da moda" (BEAUDOIN; TAYLOR, 2006, p. 110).

No caso de Daiana, foi possível identificar que o sentimento de ciúmes e disputa favoreceu os ataques de *cyberbullying* e *bullying* que ela sofreu na escola; a reação dela no revide fez com que a violência digital e presencial escalasse. Questões de gênero, orientação sexual, étnico-racial e religiosa, popularidade no contexto presencial e na internet, além de padrões estéticos, podem ser fatores que perpassam o *cyberbullying.*

Fatores familiares

O contexto familiar tem sido apontado, nas pesquisas, como relevante para a ocorrência de *bullying* e *cyberbullying*, e não se relaciona apenas aos autores, como também às vítimas e às testemunhas. As relações familiares podem se pautar por características democráticas, autoritárias ou permissivas, das quais decorrem vários outros fatores. As pesquisas indicam fatores como:

- falta de tempo e de atenção dos pais;

- falta de participação nas atividades dos filhos;
- falta de coesão e solidariedade entre os membros da família;
- falta de estímulo ao respeito, à diversidade e ao exercício da alteridade e empatia;
- ausência de afeto nas relações familiares;
- incoerência nas práticas disciplinares e de orientação;
- uso da violência nas relações familiares cotidianas;
- abuso de poder e uso exagerado de punição;
- falta de normas;
- superproteção dos filhos;
- forma violenta de resolução de conflitos parentais e entre irmãos.

Talvez pudéssemos alongar bem mais essa lista, porém o que interessa é ressaltar que, embora a família possa ter importância considerável na produção do *bullying* escolar e do *cyberbullying*, não podemos ver esses fatores desvinculados dos demais que compõem a rede de produção do fenômeno. Temos ouvido com bastante frequência os professores e outros profissionais da escola atribuírem a culpa pelo que o aluno é a fatores familiares. Entretanto, temos certeza de que cada leitor deste texto consegue se lembrar de pelo menos um adolescente que, apesar de viver em condições familiares adversas, é um bom aluno e não se envolve em *bullying* e *cyberbullying*.

As informações de que dispomos a respeito de Sílvio e Joel sobre os fatores familiares são insuficientes para que possamos fazer afirmações sobre sua importância causal. Entretanto, podemos inferir, a partir da omissão do pai de Joel, uma complacência quanto à aceitação da violência praticada pelo filho. Isso também pode sugerir a falta de normas, a superproteção ou a falta de participação na vida e nas atividades do filho. E no caso de Daiana, que possíveis fatores familiares você acha que poderiam existir?

O que a escola tem a ver com isso? O que ela, escola, pode fazer?

Estudos sobre o meio ou o ambiente escolar (DEBARBIEUX, 2001; FORTINOS, 2006) mostram a relação entre *bullying* e clima escolar. Nessa mesma direção, Alcantara *et al*. (2019) e Valdés-Cuervo *et al*. (2018) evidenciam que fatores como a atuação dos professores e o

clima escolar estão fortemente associados à violência entre pares. Esses estudos, dentre outros, apontam para a impossibilidade de isenção da escola no que diz respeito à participação na produção e na manutenção da violência.

Nas últimas décadas, a investigação tem se centrado cada vez mais em fatores ligados à escola (FREIRE; SIMÃO; FERREIRA, 2006), com um acentuado aumento no foco sobre o clima escolar (PITON; MACHADO, 2019), no sentido de se compreender como o ambiente escolar pode interferir na maior ou menor prevalência da violência entre estudantes.

Em muitos países, especialmente da Europa e da América do Norte, o programa proposto por Olweus tem sido aplicado, total ou parcialmente, ou com algumas modificações, nas escolas. Esse programa propõe ações em três níveis: no nível da escola, no nível da classe e no nível individual, e seus resultados têm sido relatados como satisfatórios (PEREIRA, 2008).

A implementação de programas requer sempre a fundamentação em um claro conhecimento do fenômeno no contexto escolar em que se pretende intervir. Só assim, poderão ser focalizados os problemas reais da instituição e promovidas as estratégias mais adequadas para o seu enfrentamento (FREIRE; SIMÃO; FERREIRA, 2006), dentre as quais se destaca a educação em direitos humanos. Tais intervenções podem ser feitas na sala de aula, no recreio, na relação da escola com os pais, nas relações interpessoais nos mais diversos níveis, nos regulamentos e nas suas formas de divulgação e de aplicação, e no desenvolvimento do clima social ou *ethos* da escola (PEREIRA, 2008).

As intervenções são mais eficazes quando realizadas de forma coordenada e global, ou quando se volta à sensibilização para evitar que o *bullying* ocorra. Ristum, Padovani e Barros (2022) concordam com essa ideia e acrescentam a necessidade de que os programas envolvam uma política institucional integrada em todas as atividades escolares.

Para se obter esse conhecimento sobre o fenômeno, torna-se necessário realizar, na escola, um levantamento diagnóstico de como o processo se instala e ocorre.

Instrumentos para levantamento diagnóstico

Existem alguns instrumentos já testados que podem ser usados para essa finalidade, dos quais o mais difundido e adotado é o elaborado por Olweus (1997).

Consiste de questões com respostas de múltipla escolha, por intermédio das quais se pode verificar a frequência, tipos de agressões, locais de maior risco, características dos agressores e percepções individuais quanto ao número de agressores (OLWEUS, 1997). Esse instrumento permite investigar as situações de vitimização e de agressão a partir do ponto de vista do estudante. Ele tem sido utilizado em diversos estudos, em vários países, geralmente com adaptações que se ajustam às realidades locais. No Brasil, a pesquisa da Abrapia (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA MULTIPROFISSIONAL DE PROTEÇÃO À INFÂNCIA E À ADOLESCÊNCIA, 2000) fez uso desse questionário.

Destacamos, assim, a importância de que os educadores, e em especial os órgãos de gestão das escolas, disponham de instrumentos que permitam realizar um diagnóstico cuidadoso da situação, capazes de fornecer a verdadeira dimensão do *bullying*.

No caso de Sílvio e Joel, se a escola e os professores estivessem atentos ao *bullying*, provavelmente teriam identificado a situação que se desenrolou durante tanto tempo, a ponto de ter evoluído para um final trágico. A identificação desse e de vários outros casos que acontecem seria, então, o passo inicial de um levantamento de como se configura o *bullying* na escola.

No Brasil, em 2015, foi instituído o Programa de Combate à Intimidação Sistemática *(bullying*), que também prevê ações de enfrentamento ao *cyberbullying.* A Lei n. 13.185/2015 impõe às escolas a responsabilidade de realizar atividades de sensibilização e prevenção sobre essas violências (BRASIL, 2015). Informações internacionais apontam que boa parte das ações de cunho preventivo e interventivo são delegadas às escolas e visam inserir as famílias nessas ações. É possível observar ainda estratégias psicológicas de ordem individual, – as chamadas estratégias de *coping* (não revidar, reconhecer suas potencialidades etc.).

Nossa proposta para se pensar um programa de intervenção nas escolas não esgota a questão, apenas esclarece alguns aspectos que parecem cruciais para o bom funcionamento do cotidiano escolar:

- levantamento diagnóstico da situação de *bullying* e *cyberbullying* na escola. Nesse levantamento, essas violências devem ser abordadas em perspectiva contextual, que exige, inclusive, o conhecimento das características da população atendida pela escola;

- mapeamento das redes sociais utilizadas pelos alunos;
- inclusão dos alunos como protagonistas dessas ações (produzindo materiais), nas quais pares se comuniquem com pares;
- conscientização e sensibilização de toda a comunidade escolar, incluindo os pais, sobre o problema. Os dados do levantamento diagnóstico são de grande valia para isso;
- formação dos profissionais da escola (diretores, coordenadores, professores e funcionários). Esse conhecimento é fundamental para direcionar as ações;
- formação dos pais. O conhecimento dos pais sobre os danos e as características do *bullying* e do *cyberbullying*, e dos papéis que seus filhos podem desempenhar nessas formas de violências ajuda-os na identificação e os mobiliza para a busca de ações com vistas a soluções;
- formação dos alunos. Ressalta-se aqui a importância de não se cair na armadilha dos discursos moralistas e paternalistas. Além dos conhecimentos específicos sobre o *bullying* e o *cyberbullying*, como os apontados para os pais, é preciso enfatizar uma formação voltada para a promoção de valores que sejam incompatíveis com as práticas de violência;
- instituição de um canal claro e eficiente de fala e de escuta, que promova o relato de vítimas sobre suas experiências de *bullying* e *cyberbullying*;
- orientação sobre canais de denúncias de violação de direitos humanos na internet e como se proteger em ambientes digitais;
- melhorias e diversificação dos espaços físicos;
- atuação nos locais de recreio (com chuva, sem chuva) e nas atividades extraclasse (ludoteca, informática, esportes etc.), trabalhando as preferências dos alunos;
- promoção da melhoria da qualidade do ensino e das avaliações;
- promoção de atividades que exijam cooperação;
- promoção de ações continuadas e não restritas a datas comemorativas;
- atendimento aos alunos envolvidos em *bullying* e *cyberbullying*, se necessário. Para os alunos-alvo, é importante planejar atividades capazes de promover: elevação da autoestima, desenvolvimento da comunicação e das habilidades sociais, assertividade e comportamentos adequados ao enfrentamento da situação.

Para os autores, são importantes as atividades que promovam controle das emoções, respeito aos colegas, aceitação das diferenças e dos diferentes, e análise das consequências dos atos de violência;

- construção partilhada do projeto político-pedagógico da escola, garantindo a participação de toda a comunidade escolar;
- construção partilhada de normas que devem reger a escola, em todos os níveis, de forma a conduzir o estabelecimento de pactos de convivência;
- pactuação de regras de convivência e de uso das redes sociais digitais e canais de comunicação digital da escola, informando as possíveis sanções em casos de violação de políticas de convivência em espaços de sociabilidade digital, administrado por membros da comunidade escolar;
- desenvolvimento de conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes para incrementar valores que se oponham à violência (BRASIL, 2007).

Alerta importante!

As propostas que fizemos anteriormente são apenas sugestões de ações possíveis, muitas delas já incrementadas em escolas de todo o mundo. Porém, chamamos atenção, mais uma vez, para a importância de que o programa de cada escola seja planejado com base nas informações oferecidas pelo levantamento diagnóstico contextualizado e que seja realizado de forma democrática e participativa. Recomendamos avaliar a possibilidade de essas propostas serem pensadas considerando as especificidades de cada um desses fenômenos. Se possível, valerá pensar em planos de ação específicos para *bullying* e para *cyberbullying*, de modo que as ações sejam assertivas. Buscar parcerias com outros setores, como assistência social, saúde, e grupos de pesquisas, e universidades é uma estratégia relevante e importante para a escola efetivamente fazer um trabalho articulado com a rede de serviços.

Também é importante lembrar que as propostas de ação devem estar pautadas nos preceitos do Estatuto da Criança e do Adolescente, que afirmam o respeito e, especialmente, a promoção dos direitos humanos, e que todos os participantes da escola têm responsabilidade cidadã na construção das relações humanas que se processam nesse contexto.

Para praticar

1. Pergunte a alguns profissionais de sua escola com diferentes formações (de diretores a seguranças ou merendeiros):

   – O que é *bullying* e que práticas mais frequentes desse tipo de violência eles observam na escola. Faça o mesmo com relação ao *cyberbullying*.

   Não interfira nas respostas, apenas anote-as. A seguir, compare-as.

   É muito provável que a divergência entre os depoimentos reforce a importância de se fazer um levantamento diagnóstico sobre o tema no seu local de trabalho, de forma planejada e sistematizada, antes de propor qualquer estratégia de ação.

2. Reveja suas respostas à Atividade 1 e, com base nas discussões realizadas, especialmente sobre a proposta de construir um programa de intervenção, analise o contexto de sua escola e as possibilidades de enfrentamento dessa problemática.

Referências

ALLISON, K.; BUSSEY, K. Cyber-bystanding in context: a review of the literature on witnesses' responses to cyberbullying. *Children and Youth Services Review,* Oxford, n. 65, p. 183-194, 2016.

ALCANTARA, S. C. *et al*. Violência entre pares, clima escolar e contextos de desenvolvimento: suas implicações no bem-estar. *Ciência & Saúde Coletiva,* Rio de Janeiro, v. 24, n. 2, fev. 2019.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA MULTIPROFISSIONAL DE PROTEÇÃO À INFÂNCIA E À ADOLESCÊNCIA. *Programa de redução do comportamento agressivo entre adolescentes*. [*S. l.*]: Abrapia, 2000. Disponível em: www.abrapia.org.br. Acesso em: 12 maio 2006.

BAILEY, G. Cyberbullying: victimization through electronic means. *Current Issues in Middle Level Education*, United States, v. 18, n. 1, p. 1-7, 2013.

BALDRY, A. C.; FARRINGTON, D.; SORRENTINO A. 'Am I at risk of cyberbullying?': a narrative review and conceptual framework for research on risck of cyberbullying and cybervictimization: the risk and needs assessment approach. *Agression and Violent Behavior,* New York, n. 23, p. 36-51, 2015.

BEAUDOIN, M. N.; TAYLOR, M. *Bullying e desrespeito*: como acabar com essa cultura na escola. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BORTMAN, R.; PATELLA, K.; ALMEIDA, R. L. P. F. *Bullying* e *cyberbullying*: a relação com o suicídio na adolescência e suas implicações penais. *Unisanta Law and Social Science,* Santos, v. 7, n. 3, p. 219-235, 2019.

BOTTINO, S. M. B. *et al*. Cyberbullying and adolescent mental health: systematic review. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 31, p. 463-475, 2015.

BOULTON, M.; UNDERWOOD, K. Bully/victim problems among middle school children. *British Journal of Educational Psychology*, Edinburgh, v. 62, p. 73-87, 1992.

BRASIL. Lei n. 11.525, de 25 de setembro de 2007. Acrescenta § 5o ao art. 32 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes no currículo do Ensino Fundamental. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, n. 186, p. 1, 26 set. 2007.

BRASIL. Lei n. 13.185, de 6 de novembro de 2015. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*). *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, n. 213, p. 1-2, 9 nov. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm. Acesso em: 20 out. 2022.

CAETANO, A. P. *et al*. *Cyberbullying*: motivos da agressão na perspectiva de jovens portugueses. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 141, p. 1017-1034, 2017.

CAMPBELL, M. *Study confirms girls are victims of cyberbullying*. Brighton: Medical News Today, 2007. Disponível em: www.medicalnewstoday.com/articles/83863.php. Acesso em: 2007.

CARPENTER, L. M.; HUBBARD, G. B. Cyberbullying: implications for the Psychiatric nurse practitioner. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing,* Oxford, v. 27, n. 3, p. 142–148, 2014.

CEREZO, F. *Conductas agresivas en edad escolar.* Madrid: Pirámide, 1997.

CLABAUGH, G. K.; CLABAUGH, A. A. Bad apples or sour pickles?: fundamental attribution error and the Columbine massacre. *Educational Horizons*, United States, p. 81-86, 2005. Disponível em: www.columbine.hpg.ig.com.br/Ciencia_e_Educacao/9/index_hpg.html. Acesso em: 20 mar. 2006.

COLASANTI, Marina. *Eu sei, mas não devia*. Rio de Janeiro: Rocco, 1996.

DEBARBIEUX, E. A violência na escola francesa: 30 anos de construção social do objeto (1967-1997). *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 163-193, 2001.

DESMET, A. *et al*. Bridging behavior science and gaming theory: using the intervention mapping protocol to design a serious game against cyberbullying. *Computers in Human Behavior*, New York, n. 56, p. 337-351, 2016.

ESTUDANTE xingado de 'gordo' e 'bolo fofo' compartilha sofrimento após ser vítima de bullying e cyberbullying. *G1*, Santos, 11 jun. 2022. Disponível em: https://g1.globo.com/sp/santos-regiao/noticia/2022/06/11/estudante-xingado-de-gordo-e-bolo-fofo-compartilha-sofrimento-apos-ser-vitima-de-bullying-e-cyberbullying.ghtml. Acesso em: 6 mar. 2023.

FANTE, C. A. Z. *Fenômeno bullying*: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. 2. ed. Campinas: Verus, 2005.

FERREIRA, T. R. S. C. *Cyberbullying*: magnitude, experiências e possibilidades de prevenção entre adolescentes do Ensino Médio de duas capitais brasileiras. 2022. Tese (Doutorado em Ciências) - Programa de Pós-Graduação em Saúde da Criança e da Mulher do Instituto Fernandes Figueiras, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2022.

FERREIRA, T. R. S. C. *Cyberbullying de crianças e adolescentes*: definições, associações com a saúde, a educação e propostas de ação. 2018. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) - Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2018.

FERREIRA, T. R. S. C.; DESLANDES, S. *Cyberbullying*: conceituações, dinâmicas, personagens e implicações à saúde. *Ciência & Saúde Coletiva,* Rio de Janeiro, v. 23, p. 3369-3379, 2018.

FIELD, E. *Bully busting*. Sydney: Finch Publishing, 1999.

FONTAINE, R.; RÉVEILLÈRE, C. Le bullying (ou victimisation) en milieu scolaire: description, retentissements vulnérabilisants et psychopathologiques. *Annales Mèdico-Psychologiques*, Paris, v. 162, n. 7, p. 588-594, 2004.

FORTINOS, G. *Le climat des écoles primaires*. Paris: Mgen: Maif, 2006.

FREIRE, I. P.; SIMÃO, A. M. V.; FERREIRA, A. S. O estudo da violência entre pares no 3º ciclo do Ensino Básico: um questionário aferido para a população escolar portuguesa. *Revista Portuguesa de Educação*, Minho, v. 19, n. 2, p. 157-183, 2006.

HAMM, M. P. *et al***.** Prevalence and effect of cyberbullying on children and 99 young people: a scoping review of social media studies. *JAMA Pediatrics,* Chicago, v. 69, n. 8, 2015.

JESUS, C. R. C.; RISTUM, M. Teacher participation in the constitution of the educational self. *In*: MARSICO, Giuseppina; TATEO, Luca. (ed.). *The emergence of self in educational contexts.* Switzerland: Springer, 2018. p. 143-159.

KEEN, A. *Vertigem digital*: por que as redes sociais estão nos dividindo, diminuindo e desorientando? Rio de Janeiro*:* Zahar, 2012.

KOWALSKI, R. M. *et al.* Bullying in the digital age: a critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. *Psychological Bulletin*, Washington, DC, v. 140, n. 4, p. 1073–1137, 2014.

LOPES NETO, A. A. *Bullying*: comportamento agressivo entre estudantes. *Jornal de Pediatria*, Rio de Janeiro, v. 81, n. 5, p. 164-172, 2005.

MARTINS, M. J. D. Agressão e vitimação entre adolescentes, em contexto escolar: um estudo empírico. *Análise Psicológica*, Lisboa, v. 4, n. 23, p. 401-425, 2005.

MELO, Josevaldo Araújo da. *Cyberbullying*: a violência virtual. Recife: EDUPE, 2011.

OLWEUS, D. Bully/victim problems in school: facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education*, [*s. l.*], v. 4, p. 495-510, 1997.

ORTEGA RUIZ, R. Investigaciones y experiencias: violencia interpersonal en los Centros Educativos de Enseñanza Secundaria, un estudio sobre maltrato e intimidación entre compañeros. *Revista de Educación*, Santiago do Chile, n. 304, p. 55-67, 1994.

PEREIRA, B. O. *Para uma escola sem violência*: estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças. 2. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian: Fundação para a Ciência e Tecnologia, 2008.

PITON, N. N.; MACHADO, C. Clima escolar: mapeamento e análise de artigos científicos constantes no portal de periódicos CAPES. *Revista @mbienteeducação*, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 50-67, jan./abr. 2019.

POWELL, Anastacia; SCOTT, Adrian J.; NICOLA, Henry. Digital harassment and abuse: experiences of sexuality and gender minority adults. *European Journal of Criminology*, London, v. 17, n. 2, p. 199-223, 2018.

QUEM era Cho Seung-hui, o atirador da Virginia Tech. *O Estadão*, São Paulo, 18 abr. 2007. Internacional. Disponível em: https://www.estadao.com.br/internacional/quem-era-cho-seung-hui-o-atirador-da-virginia-tech/. Acesso em: 27 mar. 2023.

RECUERO, R. Atos de ameaça à face e a conversação em redes sociais digitais na internet. *In*: PRIMO, Alex (org.). *Interações em rede*. Porto Alegre: Sulina, 2013. p. 51-70.

RISTUM, M. Violência urbana: a avaliação de professoras sobre a atuação da escola. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 167-176, 2002.

RISTUM, M. *Bullying* no contexto escolar: práticas e significações. Lisboa: [*s. n.*], 2008. Trabalho apresentado na Conferência Mundial Violência na Escola e Políticas Públicas, 4, 2008, Lisboa.

RISTUM, M.; PADOVANI, A. S.; BARROS, D. O bullying na perspectiva da psicologia cultural: descontinuidade no curso de vida e uso de recursos para superação. *In*: PISKE, F. H. R. *et al*. (org.). *Bullying*: impactos na educação: o que sabemos a respeito da sobre dotação? Coimbra: Coimbra University Press, 2022. v. 1, p. 285-312.

RODRÍGUEZ, A. R. C.; FERNÁNDEZ, F. B. *Acoso escolar*: procedimientos de intervención. Madrid: Editorial EOS, 2007.

SILVA, G.; SENA, M. C.; BASTOS, P. R. H. *Cyberbullying*: conceituações, dinâmicas, personagens e implicações à saúde. *Geofronter*, Campo Grande, v. 8, p. 1-17, 2022.

SUZUKI, K. *et al*. Cyberbullying and adolescent mental health. *International Journal of Adolescent Medicine and Health,* London, v. 24, n. 1, p. 27-35, 2012.

TRACH, J.; HYMEL, S. Bystanders' affect toward bully and victim as predictors of helping and non-helping behaviour. *Scandinavian Journal of Psychology*, Oslo, v. 61, n. 1, p. 30-37, 2020.

UNICEF. *Ending the torment*: tackling bullying from the schoolyard to cyberspace. New York: UNICEF, 2016.

VALDÉS-CUERVO, Ángel Alberto *et al*. Prácticas docentes, clima social, seguridad escolar y violencia entre estudiantes *Magis*: revista internacional de investigación en educación, Bogotá, v. 10, n. 21, 2018, p. 109-120, 2018. Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281057479007. Acesso em: 7 mar. 2023.

VELOSO, N.; PIMENTEL, J. Brasil teve 5 ataques com mortes em escolas em 2022 e 2023. *In*: *PODER 360*. [S. l.], 2023. Disponível em: https://www.poder360.com.br/brasil/brasil-teve-5-ataques-com-mortes-em-escolas-em-2022-e-2023/. Acesso em: 17 abr. 2023.

WANG, K. *et al*. Multi-modal *cyberbullying* detection on social networks. *In*: INTERNATIONAL JOINT CONFERENCE ON NEURAL NETWORKS, 2020. *Proceedings* [...]. Japan: IJCNN, 2020. p. 1–8.

5.Gênero, sexualidade e raça: dimensões da violência no contexto escolar

Fátima Cecchetto, Fernanda Mendes Lages Ribeiro e Queiti Batista Moreira Oliveira

> Ao mesmo tempo, a escola não era um dos ambientes mais acolhedores para crianças negras como nós. Por anos, me senti invisível na sala de aula, como se não fizesse parte daquele lugar. Para além de qualquer questão de com os colegas, como foi o caso do meu filho Daniel, meus professores foram os principais responsáveis por essa minha sensação de não pertencimento. E embora não se falasse muito de racismo e discriminação em minha casa, a consciência racial se manifestava, por exemplo, quando minha mãe insistia para que meus irmãos nunca saíssem para a rua sem documentos
> Bento (2022, p. 12).

Este capítulo foi elaborado com o intuito de conversar com você, professor, sobre a importância de uma reflexão mais profunda a respeito da implicação dos temas gênero, cor/raça e sexualidade em situações de violência na escola. Queremos, também, oferecer-lhe elementos para a elaboração de estratégias de intervenção em situações de violência cuja natureza abranja esses temas.

Lidar com as diversas manifestações da violência, sobretudo quando envolvem crianças ou adolescentes como autores ou vítimas, tem sido um desafio para os professores do nosso país e do mundo. Sabemos que boa parte da violência que ocorre no espaço escolar pode ser atribuída às representações culturais de gênero, sexo e cor da pele ou, como alguns autores denominam, de raça.

Ao longo do texto, propomos reflexões, esperando que você, professor, possa se apropriar desse material, utilizando-o na construção e na implantação de ações, no seu local de trabalho, envolvendo crianças e adolescentes de forma integral, resolutiva, democrática e participativa.

Cultura e diferença entre os sexos

"Isto não é coisa de homem!" "Não é assim que uma 'mocinha' se comporta!" Você já parou para pensar o quanto é comum ouvir, pensar e dizer algo parecido, quando nos dirigimos a nossos alunos? Agimos da forma costumeira, ou seja, existem expectativas em relação a certas atitudes de homens e de mulheres, meninos e meninas, que reproduzimos de forma naturalizada, sem nos darmos conta de como aquilo surgiu ou como se fosse algo normal. Mas, se pararmos para pensar, percebemos que diferentes formas de expressão do ser homem e do ser mulher são próprias de uma época ou de uma cultura. Por exemplo: vejamos o caso de nossos pais, ou melhor, de nossas avós ou bisavós. As expectativas que eles tinham em relação à mulher e ao homem continuam exatamente iguais? E se pensarmos em culturas diferentes? No caso da adolescência, por exemplo, será que o adolescente inserido em diferentes culturas, tradições ou religiões passa pelas mesmas indagações ou tem as mesmas expectativas acerca de se transformar em um homem ou em uma mulher?

A linguagem do corpo

O livro *Tabu do Corpo*, de José Carlos Rodrigues (2006), trata de como o corpo fala linguagens diferentes de acordo com as sociedades e os tempos históricos. Os corpos são instrumentos de relações e amoldamento social do gênero masculino ou feminino.

Nessa linha, vários estudos antropológicos mostram como, em várias partes do mundo, os adultos realizam um trabalho cultural que se transforma em condicionamento psicossomático com as crianças.

Eles se encarregam de impor uma disciplina incessante relativa a todas as partes do corpo, segundo papéis de gênero.

A diferença entre os sexos existe em todos os tipos de sociedades, sendo mais antiga do que elas próprias. As diferenças de gênero emergem das relações humanas, mediadas pela cultura, em que encontramos aprendizados diferentes para homens e mulheres. Em outras palavras: as diferenças entre homens e mulheres integram as sociedades humanas. A questão é: que relações e representações construímos a partir dessas diferenças?

Propomos uma reflexão sobre as relações entre homens e mulheres – e consequentemente entre meninos e meninas – tendo em conta as construções históricas e culturais que marcam as diferenças. Propomos também uma reflexão sobre como as construções culturais de gênero estão entranhadas nas relações familiares e na escola, expressas flagrantemente, por exemplo, na forma como os pais educam e criam diferentemente filhos e filhas, e no modo como os professores muitas vezes atuam no mesmo sentido.

Sexo e gênero: estamos falando sobre a mesma coisa?

As diferenças entre os sexos estão presentes nas mais diversas formações sociais ao longo da história, pautando as relações entre os seres humanos. As questões de gênero emergem da diversidade de relações e das expectativas sobre as diferenças entre os sexos sob diversos fatores, como os culturais e temporais. O que seria gênero, então?

Gênero pode ser compreendido como uma criação cultural e social de papéis sexuais. As discussões sobre o tema vêm sendo travadas historicamente, vindo a público como uma questão social a partir das lutas feministas pela igualdade entre os sexos e pelos direitos das mulheres, entre o fim do século XIX e o início do XX. Os vários movimentos a favor dos direitos das mulheres são considerados importantes, na medida em que trazem à tona questionamentos sobre as relações hierárquicas, desiguais e assimétricas entre mulheres e homens: por que isso acontece?

Afinal, do que se trata ser homem e ser mulher em determinada sociedade?

O conceito de gênero diz respeito ao conjunto das representações e práticas culturais e sociais constituídas a partir das diferenças biológicas entre os sexos. É comum confundir os conceitos de sexo e gênero. Enquanto sexo diz respeito, basicamente, ao aspecto anatômico dos corpos, o conceito de gênero toma por base noções como masculino e feminino como atributos socialmente construídos. Ou seja, sexo está ligado às características biológicas entre macho e fêmea de determinada espécie; e gênero diz respeito à construção cultural e histórica, ou seja, emerge das relações sociais e depende das interpretações culturais (HEILBORN,1994; LANE, 1995; OAKLEY, 1972; SCOTT 1995).

A identidade de gênero se constrói a partir da interação dos sujeitos com a cultura, atravessada por sua agência em incorporar, resistir e/ou transformar os papéis de gênero impostos pela sociedade patriarcal e heteronormativa, na direção de sua identificação com masculinidades e/ou feminilidades (ANDERSON, 2005; LOURO, 1997; RAMOS; DEVIDE, 2013). A identidade de gênero deve ser interpretada como múltipla, transitória e contingente (LOURO, 2001; WEEKS, 2001). “O desafio é considerar que as fronteiras vêm sendo constantemente atravessadas e que o lugar social no qual alguns sujeitos vivem é exatamente a fronteira” (LOURO, 2004, p. 28).

O conceito de gênero nos coloca diante da questão sobre os limites do que entendemos como sendo da natureza feminina ou masculina e do "tornar-se mulher ou homem" em uma sociedade. Nesse sentido, se queremos refletir sobre os diferentes comportamentos de garotos e garotas e, inclusive, sobre a presença de violências em suas relações, o conceito de gênero é fundamental, pois possibilita compreender a importância dos significados culturais e simbólicos atribuídos aos sexos e repensar os limites das características biológicas como matriz explicativa dos comportamentos de homens e mulheres.

Papéis de gênero e violência

Comecemos por refletir sobre algumas situações possivelmente comuns e frequentes em nosso cotidiano.

Para refletir

Você já ouviu na sua escola meninos serem chamados pejorativamente de "mulherzinhas"? Por que a expressão se torna um xingamento? Você já chamou atenção de uma menina, ou já presenciou alguém chamar, para que ela se sentasse "corretamente", como uma "mocinha"? Será que isso é comum?

Volte ao Capítulo 3, que apresenta as formas de violência presentes na escola e aborda em detalhes o conceito de *habitus*.

Desde cedo, meninos e meninas são educados para se comportar de maneira diferente no exercício da sexualidade, quanto à carreira profissional, no uso do corpo e nas expressões de sentimentos. Antes mesmo de nascerem, meninos e meninas têm suas vidas delineadas com base nas expectativas de seus pais, que variam segundo o sexo biológico. Vamos aprendendo a "ser" homem ou mulher, construindo um corpo masculino ou feminino como aprendizado social. Esse aprendizado conforma aquilo que Bourdieu (1992) chama de *habitus*, isto é, um conjunto de disposições psíquicas (coragem, valentia, recato) e corporais (modos de andar, sentar, fazer sexo) que expressam um conjunto de regras culturais internalizadas.

O caso de Diana, a seguir, nos apresenta alguns elementos para refletirmos sobre essa temática.

As emoções de Diana

Diana é uma adolescente que estuda numa escola pública, próxima à comunidade onde mora. Os professores de sua turma consideram-na uma aluna agitada e que sempre arruma confusão com outras meninas por causa de namorado. Certo dia, Diana entrou na secretaria da escola chorando muito e gritando:

– Alguém me ajude! Alguém me ajude!

– O que está acontecendo? – interrompeu a diretora. Qual o motivo de tanta gritaria?

– O "Cabeça" veio comprar briga comigo por causa da Zenaide! Ele vai me pegar, estou ferrada!

Diana não esperava que sua briga com a Zenaide na hora do recreio, por causa da disputa pelo rapaz, pudesse chegar aos ouvidos do ex-namorado, lá na comunidade, tão rapidamente! E que ele iria até a escola defender sua nova namorada. O ex-namorado de Diana, justificando sua presença na escola, reforçou a regra local:

– Tudo aqui é comunidade, 'fessora'! – disse o rapaz. A história chega até nós num piscar de olho!

A direção pediu que ele se retirasse da escola e fosse se acalmar em casa para que mais tarde pudesse conversar com a ex-namorada. Ele acatou o pedido e foi embora.

Ainda muito abalada e insegura, Diana chorava e dizia o tempo todo que o Cabeça não tinha ainda se conformado com toda aquela história. Certamente, mais tarde ele iria tirar satisfações com ela.

– Ele faz isso, professora, porque é homem e se garante só na força de macho!

Um professor que assistia a cena tentou resumir aquela complexa relação com as seguintes palavras:

– Vocês ficam arrumando confusão por causa de homem, agora aguenta! O problema é seu! Vê se de outra vez não dá mole!

Para refletir

Que papéis de gênero nós identificamos na sociedade como sendo construções históricas? O que se esperava de uma mulher na época de sua mãe e de sua avó? E quanto aos homens: você identifica mudanças em seus papéis tradicionais? O que continua igual?

Observe seus alunos: existe hierarquia de gênero entre eles? Há coisas que os meninos consideram que podem fazer e meninas não podem? E vice-versa? Quais?

Os problemas enfrentados por Diana exemplificam uma dinâmica de interação entre jovens, envolvendo a resolução de conflitos com base no uso da força física. O ex-namorado apresenta comportamento agressivo e não fosse pela interferência dos professores, a moça teria sido atacada. No entanto, a observação de um professor mostra que ele também reprova o comportamento feminino, responsabilizando a moça pela atitude do rapaz e legitimando a dominação (violenta) masculina. Algumas mulheres, igualmente, reproduzem esse padrão quando estimulam os homens a usarem a força física para protegê-las de outros homens e até de outras mulheres. Nesse sentido, o comportamento delas também é machista.

Tais contradições precisam ser debatidas para serem superadas. E a escola pode atuar como agente positivo no processo de desnaturalização das formas de dominação entre os sexos, desenvolvendo ações e projetos em oposição ao sexismo e à subordinação feminina. A família e a comunidade podem contribuir muito nesse processo.

Para refletir

No Capítulo 1, discutimos as questões legais de cidadania e de direitos da criança e do adolescente. A partir do ponto de vista dos direitos, como você avalia os problemas de relação de gênero que ocorrem na escola?

Pensando estratégias de abordagem das diferenças entre os sexos na perspectiva de enfrentamento da violência na escola

Os professores podem utilizar exemplos históricos para falar das transformações sociais no modo de expressar sentimentos, incluindo o modo como a sociedade encara a violência. Os estudos de Elias (1994) demonstram que houve uma pacificação dos costumes nas sociedades europeias a partir do século XVI. Um dos exemplos mencionados pelo autor é a diminuição da violência no esporte, principalmente nas lutas que só terminavam com a morte de um dos participantes, já que todos os tipos de golpes para eliminação física eram permitidos pelas regras nos jogos olímpicos da Antiguidade. No curso da História, novos modelos de conduta e de sensibilidade foram sendo construídos e as pessoas passaram, cada vez mais, a fazer uso da palavra em substituição ao derramamento de sangue ou de outras manifestações diretas de violência física para resolução de conflitos.

Há espaços sociais na atualidade em que a violência é exercida de maneira controlada. O futebol, por exemplo, representa um combate simulado que se desenvolve sem danos físicos sérios aos jogadores. As lutas marciais representam simbolicamente a capacidade de dominar o outro e de vencê-lo sem acabar com sua vida. O exercício de violência corporal é controlado nesses espaços, por meio do respeito às regras relativas à preservação da vida do oponente, criando-se o orgulho de ser controlado pela ética competitiva. Portanto, em tais circunstâncias, o conflito e a rivalidade passam a ser tratados em um plano superior de normas e regras estabelecidas socialmente.

Para refletir

Você, como professor, já presenciou o uso descontrolado da força na escola? Como lidou ou lidaria com tal situação? Pense em como trabalhar com seus alunos colocando em xeque o que é lúdico e o que é violento.

Se os espaços dos jogos podem ser utilizados para o aprendizado do controle da agressividade, também podem fomentar a naturalização de práticas violentas. Enfrentar esse debate é importante em relação a vários outros temas, como, por exemplo, a relação entre masculinidade e violência. Geralmente os meninos são estimulados a praticar esportes de luta, a participar de treinos para acostumar-se com a dureza, com as quedas, as dores e para aprenderem a ser fortes. São eles que mais ingressam em organizações militares, nas corporações de bombeiros e policiais, sendo estimulados a ter coragem e a exercitar a valentia perante as ameaças e até a morte.

Na família, na escola, na polícia e até para alguns cientistas ainda persiste a visão de que as atitudes agressivas dos homens seja algo natural. Concordar com tal explicação é deixar de analisar a existência de gratificações e estímulos sociais (reais e simbólicos) para comportamentos até cruéis de alguns homens em relação aos que consideram fracos, dentre os quais se incluem mulheres e crianças.

Quebrar a cadeia do machismo está ao alcance dos educadores, que podem modificar conceitos, atitudes e valores dos jovens. Eles podem contribuir para que esse modelo de masculinidade perca sua força, dando lugar à arte do compromisso e à persuasão pela força do argumento.

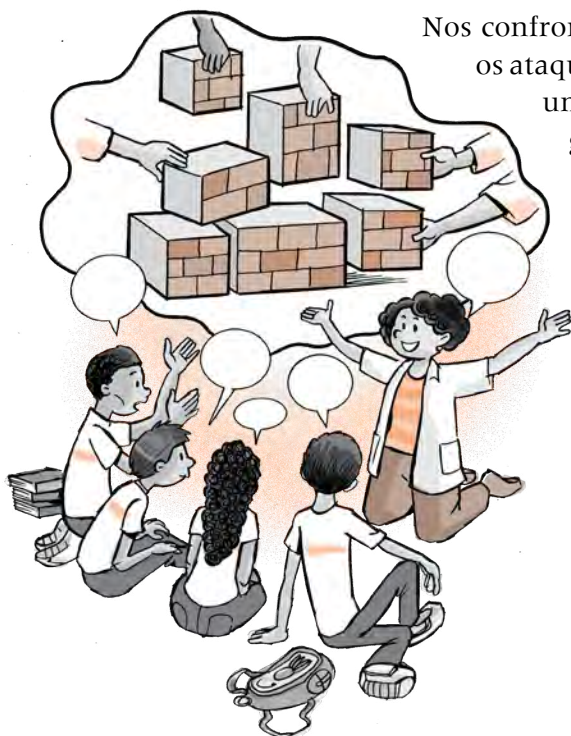
Para refletir

O rapaz descontrolado que invadiu a escola e quase agrediu a moça estaria motivado por machismo?

O que é o lúdico? Huizinga (1993, p. 11), um dos pioneiros da reflexão sobre o comportamento lúdico, o descreve como evasão temporária da vida real. No mundo infantil, essa esfera da atividade tem uma orientação própria e "toda criança sabe quando está só fazendo de conta". Benjamim (2002), ao tematizar a brincadeira infantil, afirma que ela proporciona não só a experiência de prazer e alegria, mas também, por meio da repetição, a possibilidade de alívio das tensões.

Sobre as práticas citadas, é importante retornar ao Capítulo 4, que discute em detalhes o fenômeno do *bullying* e do *bullying* e *cyberbullying* escolar.

Nesse particular, podemos pensar também em utilizar o aspecto 'lúdico' como um recurso pedagógico. A 'brincadeira' é uma importante forma de socialização de meninos e meninas. Historicamente existe uma divisão entre "brincadeiras de meninos" e "brincadeiras de meninas". Essa separação tem a ver com os contextos culturais e ocorre na rua, na casa e na escola. O espaço do recreio é um *lócus* privilegiado para discussões sobre a construção de papéis de gênero.

Os educadores, a escola e os estudantes podem pensar juntos que brincadeiras utilizadas na socialização reforçam papéis de gênero estereotipados e que fomentam discriminações e violência. Algumas utilizam uma linguagem sexual desrespeitosa, encorajando os adolescentes a usá-la como forma de intimidar os colegas. Existem também brincadeiras masculinas que envolvem uma rígida hierarquia, em que os meninos mais novos são sistematicamente humilhados pelos mais velhos ou "chefes". Os que ficam vulneráveis são pejorativamente chamados de "fraquinhos" e forçados a sair da brincadeira. Tais práticas podem potencialmente machucar e provocar dor, gerar desavenças e inimizades que vão além do espaço da brincadeira e da escola.

Nos confrontos entre adolescentes, sobretudo entre meninos, os ataques corporais podem se tornar intensos e agressivos, uma vez que a rivalidade competitiva costuma atingir formas extremas, representando risco e perigo. Alguns desses riscos e perigos são calculados, limitados, controlados e regrados, como no caso dos esportes. Mas, às vezes, são descontrolados e sem regras, como nas brigas entre gangues.

Para refletir

Como a sua escola lida com os grupos de adolescentes? Eles têm espaço na escola? Quais as positividades dos grupos que você conhece?

É importante ter em mente que nas brincadeiras a questão da excitação agradável proporcionada pela liberação das emoções se faz presente. O problema é quando elas ultrapassam os limites e se descontrolam, provocando pesados danos e riscos para os envolvidos.

Os professores podem ajudar seus alunos a repensar as práticas que reforçam e reproduzem relações desiguais e hierárquicas entre meninos e meninas, e entre os mais fortes e os mais fracos. As diferenças existem, mas isso não justifica a superioridade de uns sobre os outros.

Para refletir

Como sua escola lida com as brincadeiras de meninas e de meninos? Há divisão de tarefas, de brincadeiras, ou do pátio da escola por sexo? Será que a escola reforça os lugares estereotipados ou trabalha para desconstruí-los?

Violência nas relações afetivo-sexuais na escola

Frequentemente as relações entre homens e mulheres, meninos e meninas são marcadas pela agressividade, por violências físicas, verbais, sexuais. Tal padrão de comportamento penetra as interações afetivo-sexuais no caso do namoro e do "ficar".

Para refletir

Você já observou em sua escola a existência de relações agressivas entre namorados?

A violência entre namorados adolescentes é um assunto sobre o qual se fala muito pouco, tanto nos discursos científicos quanto nas conversas entre as pessoas. Frequentemente, os próprios professores não estão atentos ao problema, reforçando a invisibilidade do tema.

Na verdade, o tema da violência no namoro começou a ser pesquisado somente nos últimos 30 anos. Até então, toda a ênfase das pesquisas de gênero era colocada nos estudos sobre violência nas relações conjugais adultas e, mais especificamente, na violência contra a mulher. A partir da década de 1990 começaram a surgir análises sobre violência entre namorados, sendo que muitos estudos são baseados nas escolas secundárias e nas universidades.

No Brasil, os estudos sobre a violência no namoro em geral, e especificamente entre adolescentes, são ainda muito escassos. Dados de uma pesquisa da Fundação Oswaldo Cruz que investigou a violência entre namorados adolescentes em dez capitais brasileiras, publicados em livro (MINAYO; ASSIS; NJAINE, 2011), mostram que cerca de 87%, ou seja, quase nove entre dez adolescentes já praticaram algum tipo de agressão durante o relacionamento amoroso, seja ela física, sexual ou psicológica. A maior parte dos rapazes e moças (76,6%) é, ao mesmo tempo, vítima e autora de variadas formas de agressões. Em ambos os sexos os percentuais de violência psicológica mostram-se os mais elevados, sobretudo sob a forma de violência verbal, relatada por 85% dos participantes da pesquisa, mostrando ser essa uma forma usual de comunicação entre os adolescentes.

A violência física, praticada e sofrida pelos adolescentes, foi considerada pelos participantes da pesquisa algo habitual na interação. De forma geral, 19,6% deles sofrem algum tipo de violência física e 24,1% a praticam com o parceiro e vice-versa. A justificativa mais apresentada para tais comportamentos é o revide da agressão de um dos parceiros ou mesmo se tratar de uma forma de expressão ou jogo entre o casal:

> Então se um grita, o outro quer gritar, se um dá um tapa, o outro quer dar mais forte. (Fala de um menino adolescente, estudante de escola particular de Belo Horizonte (Fala de um menino adolescente, estudante de escola particular de Belo Horizonte, *apud* MINAYO; ASSIS; NJAINE, 2011).

> A mulher também agride o homem, tipo esse negócio que ela falou: bater, dar tapa na cara. É porque é uma forma da mulher se expressar. (Fala de uma menina adolescente, estudante de escola pública de Brasília (Fala de um menino adolescente, estudante de escola particular de Belo Horizonte, *apud* MINAYO; ASSIS; NJAINE, 2011).

Como esses depoimentos apontam, as meninas declararam agredir fisicamente mais os namorados do que os rapazes a elas: 28,5% contra 16,8%. A violência sexual foi o tipo que apresentou maiores diferenças entre meninos e meninas das escolas estudadas nas dez capitais brasileiras. Beijar quando o parceiro não quer e vice-versa, tocar sexualmente, forçar a fazer sexo quando o parceiro (e vice-versa) não deseja e usar ameaças para tentar fazer sexo são formas de expressão de violência sofridas por 43,8% dos jovens e praticadas por 38,9%.

Agredir sexualmente o parceiro foi mais relatado por rapazes (49,0%) do que pelas moças (32,8%), principalmente "beijar a namorada quando ela não queria" (33,9% contra 30% por parte das meninas em relação os meninos). O tipo de violência sexual com maior diferença

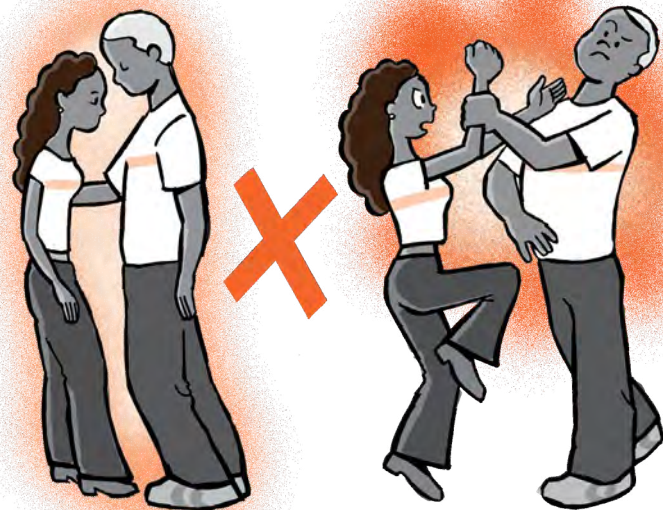
entre os sexos foi "tocar sexualmente o outro sem sua permissão", relatado por 26% dos rapazes e apenas por 5,9% das moças (MINAYO; ASSIS; NJAINE, 2011). Costa e Miranda (2020), em estudo com escolares vítimas de violência sexual, também apontam diversas formas de violência experenciadas por meninos e meninas, desde as consideradas "mais sutis" até as mais extremas, como ter uma relação sexual forçada. Os autores também destacam a vivência de violência em outras esferas da vida e a ocorrência de diferentes expressões. Dentre os impactos ressaltam que "sentimentos de medo, culpa, vergonha e isolamento social foram comuns, bem como comportamentos suicidas" (COSTA; MIRANDA, 2020).

De forma geral, os estudos internacionais sobre o tema informam o seguinte:

1. violências psicológica, física e sexual entre namorados acontecem com grande frequência;
2. atitudes violentas se tornam uma forma de comunicação, podendo cristalizar-se na vida adulta;
3. violência entre parceiros íntimos é recíproca: os dois parceiros as cometem;
4. existe diferença entre meninos e meninas principalmente em relação à violência sexual perpetrada pelos rapazes, sobretudo para pressionar as meninas a fazer sexo sem que elas queiram;
5. há diferenças importantes entre meninos e meninas no que diz respeito aos danos provocados ao parceiro: os garotos costumam se queixar menos de lesões físicas do que as garotas e, muitas vezes, banalizam as agressões que recebem das meninas, considerando-as divertidas ou de menor valor;
6. o sentimento de posse sobre o outro, o chamado ciúme, aparece como principal motivo para diversos tipos de violência entre parceiros.

O professor tem importante papel na provocação de reflexões e discussões com seus alunos sobre relações afetivo-sexuais. Os próprios adolescentes, segundo pesquisas, consideram a escola um lugar importante para abordar temas com os quais têm dificuldades de lidar ou gostariam de lidar de outra forma e não encontram respaldo em casa ou em outros ambientes.

Para saber mais, leia outros estudos nacionais sobre o tema:

- RUZANY *et al*. (2003) e Taquette *et al*. (2003) abordam o relacionamento violento associado ao risco de contaminação pelo HIV.
- SCHRAIBER *et al*. (2007) avaliam mulheres de 15-49 anos de idade de São Paulo e da Zona da Mata em Pernambuco, e informam sobre diferentes tipos de violência contra a mulher, muitas vezes cometidos por namorados.
- ALDRIGHI (2004) apresenta resultados sobre violência no namoro no Brasil, como parte de uma pesquisa realizada em vários países do mundo.

No estudo de Minayo, Assis e Njaine (2011), a escola foi eleita pelos adolescentes como uma das principais instituições potencialmente capazes de melhor abordar o tema do namoro, do "ficar" e da violência nos relacionamentos amorosos. No entanto, a percepção da maioria dos garotos e garotas é de que a escola dá pouca importância aos aspectos da vida emocional dos jovens. Como um dos espaços de socialização, é no ambiente escolar que os adolescentes geralmente conhecem seus primeiros parceiros afetivos, e onde, muitas vezes, sofrem as primeiras experiências de violência afetivo-sexual. Por isso, é importante a construção de intervenções inteligentes e inovadoras nesse espaço.

Um fato preocupante observado na pesquisa é que os adolescentes, vítimas ou perpetradores de violência, frequentemente não procuram ajuda. O que dificultaria essa busca?

Dentre as principais dificuldades apontadas para prevenção e intervenção nos casos de violência entre namorados estão: o estigma associado à ideia de que buscar ajuda é sinal de fraqueza; a preocupação dos adolescentes com a privacidade; o apreço pela autossuficiência e a consideração de algumas práticas violentas como sendo normais.

Pensando estratégias para enfrentar a violência nas relações afetivo-sexuais na escola

Em vários países do mundo algumas estratégias vêm sendo implementadas para intervir no fenômeno da violência no namoro. Assinalamos algumas:

- conhecimento das questões que atravessam a problemática – um componente importante em todas as iniciativas é o incremento de conhecimento entre os adolescentes sobre os problemas relacionais do namoro, oferecendo-lhes informações que possibilitem compreender, discutir e elaborar alternativas positivas que previnam as várias formas de violência;
- construção e fortalecimento de habilidades para lidar com o problema – algumas habilidades consideradas eficazes são especialmente recomendadas para o enfrentamento dos problemas

e dos conflitos relacionais: aumentar o autoconceito e a autoestima, promover atitudes assertivas, de competência social, de resolução de problemas e de tomada de decisão e de autocontrole;

- utilização de abordagens multifatoriais que combinem diferentes estratégias e técnicas de resolução de conflitos e desenvolvimento de competências sociais que abranjam os vários atores responsáveis pela formação dos adolescentes. Por exemplo, realização de encontros com a participação de pais, docentes e, algumas vezes, da comunidade;
- utilização de dinâmicas que utilizem técnicas de dramatização e jogos de papéis (*role-play*), em que os participantes desempenhem funções a partir de situações que envolvam a problemática;
- aproveitamento de oportunidades para personalizar a informação, trazendo ao encontro dos jovens pessoas que já tenham vivenciado algum problema focalizado no debate.

Citamos apenas algumas ações que podem inspirar o trabalho com os estudantes, possibilitando interações, informação e o mais importante: discussão e debate. Muito mais pode ser criado por você, professor.

Para refletir

Pesquise se em sua localidade existem trabalhos com jovens que abordem temas sobre adolescência e relações de namoro violentas realizados por ONG, serviços de saúde, centros de assistência social. Com base nas experiências de tais instituições, escolha um tema e planeje uma atividade para trabalhar com seus alunos.

A tarefa de sensibilizar, ampliar a discussão e promover a prevenção à violência não é fácil e não compete somente a um setor. Mas existe uma certeza: os conflitos que, afinal, fazem parte da vida, podem ser resolvidos sem violência, por meio do diálogo e da negociação. Há muitas experiências nacionais e internacionais que mostram isso!

Para refletir

No planejamento pedagógico de sua escola existe possibilidade de abordar temas como drogas, Aids, violência? Profissionais externos ao colégio são convidados para rodas de conversa sobre tais assuntos com os estudantes? Há outros espaços, dentro da escola, para onde crianças e adolescentes podem se dirigir a fim de receber orientação e ajuda em relação aos problemas relacionados aos vários tipos de violência?

E por falar em violências: homofobia e transfobia

Segundo a Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais, a homofobia "pode ser definida como o medo, a aversão, ou o ódio irracional aos homossexuais, ou seja, às pessoas que têm atração afetiva e sexual para pessoas do mesmo sexo" (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE GAYS, LÉSBICAS, BISSEXUAIS, TRAVESTIS E TRANSEXUAIS, [20--], p. 23).

Compreendemos a homofobia como uma forma de preconceito, contra um grupo de pessoas de orientação homossexual, podendo levar à discriminação. As definições de homofobia incluem basicamente duas dimensões: uma subjetiva – medo, aversão – e outra social, cultural e política – derivadas da normatização da heterossexualidade.

Segundo Borrillo (2001 *apud* COSTA, 2012, p. 585), "a homofobia é uma forma de inferiorizar, desumanizar, diferenciar e distanciar o indivíduo homossexual à semelhança de outras formas de exclusão como-xenofobia, o racismo, o antissemitismo ou o sexismo". Além de invisível e cotidiana, atinge também as "fronteiras de gênero", "fazendo com que todos os indivíduos não pertencentes à ordem clássica dos gêneros sejam vitimados pela violência homofóbica" COSTA, 2012, p. 585).

Orientação sexual refere-se ao sexo que as pessoas elegem como objeto de desejo e de afeto. A orientação sexual pode ser a heterossexual, isto é, atração por pessoa de sexo oposto; a homossexual, atração por pessoa de mesmo sexo; e a bissexual, atração por ambos os sexos (CARRARA; HELBORN, 2009).

Há outras formas de se referir às manifestações de ódio ou rejeição a pessoas que não seguem padrões sociais de cisgeneridade (pessoas cuja identidade de gênero e sexo biológico convergem) e heterossexualidade (pessoas que se relacionam com outras de gênero oposto), ou seja, de LGBTfobia, como a lesbofobia (contra lésbicas), a bifobia (contra bissexuais) e a transfobia (contra travestis, transexuais e transgêneros).

A manifestação das diferentes orientações sexuais é, muitas vezes, rechaçada e estigmatizada. Historicamente, existe uma luta contra a discriminação de pessoas por causa de sua orientação sexual, o que vai contra a concepção de que apenas um tipo, o heterossexual, seja normal. A luta pela aceitação do que está fora do padrão é ainda incipiente em nossa sociedade e seus maiores inimigos são a discriminação e o ódio socialmente difundidos e, em boa parte, aceitos pela sociedade.

Professor, é importante frisar que tanto o racismo como a homofobia são crimes! As discriminações e/ou violências podem ser registradas em boletim policial como "injúria" – art. 140 do Código Penal Brasileiro (BRASIL, 1940) – e "racismo" – art. 20 da Lei do Racismo, a Lei n. 7.716 (BRASIL, 1989). Em 2019, o Supremo Tribunal Federal (STF) estabeleceu ser a homofobia um crime imprescritível e inafiançável, aplicando a ela a lei do racismo.

Segundo o *Boletim da Agência de Notícias dos Direitos da Infância* (PONTO..., 2001), adolescentes homossexuais estão entre as maiores vítimas do preconceito e da exclusão social, sujeitos à homofobia e à marginalização dentro da própria família. Eles não recebem nenhum apoio social da escola, de amigos, da comunidade ou do sistema de saúde. Os estigmas que cercam a homossexualidade, a bissexualidade e a transexualidade tornam a autodescoberta um processo doloroso para muitos jovens. Conflitos relacionados à orientação sexual, segundo – esse boletim, podem ser a realidade de muitos alunos já a partir do 6º ano.

A sexualidade é uma dimensão humana que abrange gênero, identidade sexual, orientação sexual, erotismo, envolvimento emocional, amor e

reprodução, vivência de fantasias, pensamentos, desejos, crenças, atitudes, valores, práticas, papéis e relacionamentos. A sexualidade "envolve, além do nosso corpo, nossa história, nossos costumes, nossas relações afetivas, nossa cultura" (ABRAMOVAY; CASTRO; SILVA, 2004, p. 29).

A adolescência é um período de experimentação da sexualidade e de demarcação fundamental de diferenças de gênero, isto é, das construções sociais sobre ser homem e ser mulher na estruturação da identidade. Por estarem começando a vivenciar relações amorosas, os jovens se questionam sobre sua sexualidade e dão espaço a experimentações que os ajudem a entendê-la. Há os que constroem relações heterossexuais, e há os que se engajam em relações homossexuais ou bissexuais. Na medida em que se democratiza, cada vez mais a sociedade vai compreendendo que as pessoas precisam ser respeitadas em suas orientações sexuais.

Em função da importância da luta contra a homofobia foi instituído o Dia Internacional de Combate à Homofobia, que é 17 de maio. Se você quiser ler mais sobre o tema, acesse o blog ABGLT.

Cabe à escola e a todos os seus componentes respeitar e apoiar a orientação sexual dos estudantes, entendendo-os como cidadãos e sujeitos de direitos. A escola, na contramão da discriminação, pode ser um espaço de acolhimento para todos os adolescentes e suas escolhas.

Para refletir

Como é a sua experiência, na sua escola, com jovens que vivem a homoafetividade e que têm outras identidades de gênero que não a cisnormativa? Você conhece relatos de violência contra esses jovens? Considera que você, ou algum outro membro do corpo escolar, poderia dar suporte a um jovem que sofra discriminação?

A Associação Brasileira Interdisciplinar de Aids (Abia), em uma cartilha (ALMEIDA; RIOS; PARKER, 2006) sobre o tema, alerta para alguns aspectos que se destacam na relação entre a escola e o adolescente que apresenta uma orientação sexual homoafetiva. Essa publicação chama a atenção para (ALMEIDA; RIOS; PARKER, 2006):

- perigo da indiferença de dirigentes e professores;
- falta de preparo dos educadores para lidar com a situação e apoiar o jovem;
- sentimentos de desânimo, medo e menos valia do jovem homossexual, o que acaba por gerar o seu silenciamento.

O que fazer ao ser abordado e questionado por seus alunos sobre homossexualismo? Ouvir é sempre um bom começo! Ouvir sem julgamento de valor. Se você precisar de ajuda ou achar que o adolescente precisa, converse com ele e procure o orientador ou psicólogo da escola. Construir caminhos em conjunto com a equipe escolar é uma alternativa bastante eficaz nesses casos.

Em função do preconceito e da discriminação contra homossexuais, transexuais, travestis e lésbicas, milhares de pessoas sofrem os vários tipos de violência já citados, no Brasil e no mundo. Esse

grupo é vitimizado, também, dentro da família, nos locais de trabalho e na comunidade, muitas vezes com brincadeiras que, em realidade, representam o preconceito e o desrespeito à orientação desses sujeitos.

As agressões contra adolescentes no espaço escolar costumam ser sutis, como é o caso de sua exclusão de grupos de convivência, de jogos e de outras atividades coletivas. Para muitos, a revelação da orientação homossexual é difícil e não ocorre no espaço da escola, ficando subentendida. Apelidos como boiola, bicha, viado, sapato, traveco são formas de violência de gênero.

Com crianças e adolescentes, devemos evitar o silenciamento do tema, assim como práticas discriminatórias e banalização. Abramovay, Castro e Silva (2004) ressaltam que o preconceito precisa ser tratado entre os professores, na medida em que a escola deveria ser um espaço de inclusão social. Vejamos o caso de Rafael, o qual pode ilustrar algumas dessas questões.

Homossexualidade na escola

Rafael estuda há três anos na escola onde dá aulas o professor Carlos. Desde sua entrada, com 10 anos, algumas piadinhas em relação a seu jeito de se portar chegavam ao ouvido da direção. Numa dessas ocasiões, Carlos, percebendo as brincadeiras pejorativas direcionadas a seu aluno, chamou a coordenação para conversar e expor o que pensava. Esse professor mostrou à diretora que, sem interferência da escola, a situação poderia se tornar um problema. Com a orientação de respeitar a diversidade de todos os seus estudantes, os professores e a orientadora pedagógica começaram a introduzir nas aulas de ciências sociais, onde se abordavam questões diversas, como sexualidade, a discussão sobre orientação sexual. No início, brincadeiras surgiam todo o tempo, inclusive, apelidos pejorativos atribuídos a pessoas homossexuais. Ouvindo-os e aceitando-os, sem os rechaçar, Carlos pôde perceber, aos poucos, que as piadas de seus alunos diminuíam e eles próprios faziam perguntas. Certo dia, a mãe de um aluno foi à escola questionar sobre as aulas do professor Carlos, sobre as "conversas" que ele estava tendo com seu filho, já que ele havia falado sobre isso em casa. Em uma reunião com os pais, Carlos e a coordenadora pedagógica puderam explicar o intuito de tais aulas e que as conversas sobre sexualidade faziam parte do currículo escolar. Ao fim da reunião, os pais ratificaram a iniciativa da escola e deram sugestões de outros temas para fazerem parte dos encontros. A respeito do relacionamento dos colegas com Rafael, Carlos pôde perceber que havia melhorado muito, que ele era um rapaz querido por todos e que havia sido inserido em grupos de trabalhos e passeios extraescolares.

Para refletir

E você, o que achou das iniciativas do professor Carlos? De que modo temáticas como essa são trabalhadas em sua escola? Que outras formas de atuar positivamente diante das diversas orientações sexuais poderiam ser pensadas?

Outra questão importante no cenário brasileiro atual é o avanço de visões e práticas conservadoras no campo da educação. Você já ouviu falar em "ideologia de gênero" e "kit gay"?

A expressão ideologia de gênero adquiriu centralidade nas estratégias de poder que investem na mobilização da ordem moral e no revigoramento de visões de mundo tradicionalistas (JUNQUEIRA, 2018, p. 452).

A polêmica relacionada à chamada ideologia de gênero faz parte de uma retórica utilizada por grupos religiosos e políticos que se articularam com o objetivo de barrar processos e conquistas de movimentos sociais por direitos civis da população LGBTQIA+ que vêm ocorrendo desde a década de 1990. Segundo Junqueira (2018) trata-se de um movimento global que visa atacar políticas de igualdade de gênero, de não discriminação e outros direitos fundamentais, e que se embasa na naturalização das desigualdades de gênero, na rejeição do feminismo e na propagação do pânico moral. A perspectiva de gênero e direitos LGBTQIA+ nas escolas representaria uma "ameaça" para as crianças e adolescentes, à liberdade de expressão e de crença e ao próprio modelo de família (CORRÊA, 2018; JUNQUEIRA; CASSIO; PELLANDA, 2020; MACHADO, 2020) .

O argumento principal dessas forças conservadoras seria a ameaça de "destruição da família natural" provocada pela introdução precoce de temas sobre "sexo" na educação infantil, convertendo as crianças em homossexuais. Falar sobre sexo, gênero e sexualidade nas escolas comprometeria a formação da família tradicional (heterossexual), e destruiria a própria sociedade (patriarcal). Em busca de legitimação política, foram disseminadas notícias falsas (*fake news*), sobre a distribuição do "kit gay" nas escolas.

Em 2011, o Ministério da Educação anunciou a criação do programa "Escola Sem Homofobia", idealizado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Dentre as propostas encontrava-se a elaboração de um material didático para trabalhar a temática da diversidade na escola com alunos do Ensino Médio. A possibilidade de

distribuição desse material entre estudantes gerou grande polêmica no Congresso Nacional, dividindo a opinião dos deputados, e foi amplamente debatida pela imprensa.

A bancada conservadora pressionou a então presidenta da república Dilma Rousseff a vetar a publicação, alegando que esse conteúdo seria usado para promoção e propaganda da "homossexualidade" e da promiscuidade. Em claro e evidente desconhecimento do amplo debate sobre a diversidade sexual e de gênero, o referido material educacional foi jocosamente apelidado de "kit gay". Paralelamente, insinuações sobre pedofilia, incesto e propagação do HIV/Aids entre crianças foram recorrentes nas redes sociais e nas falas dos parlamentares que ameaçavam suspender as votações na Câmara dos Deputados caso a presidenta não vetasse a divulgação do material elaborado pelo Ministério da Educação.

É importante ter em mente que informações equivocadas ou falsas (*fake news*) impactam negativamente o trabalho de professores nas escolas e a vida dos estudantes. Ter informações precisas ajuda a consolidar um processo educacional reflexivo que favoreça o autocrescimento dos estudantes e a construção da cidadania.

Assim, faz-se necessário desenvolver políticas públicas para trabalhar a diversidade na coletividade, com recursos educacionais que contribuam para gerar um ambiente escolar mais aberto às mudanças culturais. Algumas estratégias podem ser adotadas, como: políticas antidiscriminação e anti-*bullying* na escola, debates e oficinas, intervenção do professor em situações de conflitos, compartilhamento de informações sobre a população LGBTQIA+ para estudantes, presença de grupos e ONGs pró-diversidade sexual e inclusão da temática da educação sexual no currículo da escola.

Racismo: outra forma de discriminação social

Estudos no campo da genética molecular afirmam que o conceito de raças humanas é inconsistente do ponto de vista biológico. Geneticamente, o conceito de raça não se aplica à explicação das diferenças entre seres humanos. No entanto, raça ainda é um poderoso construto social, histórico e político, e o racismo existe sociologicamente (ALMEIDA, 2018), expressando-se em violências cotidianas. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura-Afro e Africana, raça é:

> a construção social forjada nas tensas relações entre brancos e negros, muitas vezes simuladas como harmoniosas, nada tendo a ver

> com o conceito biológico de raça cunhado no século XVII e hoje sobejamente superado. Cabe esclarecer que o termo raça é utilizado com frequência nas relações sociais brasileiras para informar como determinadas características físicas, como cor de pele, tipo de cabelo, entre outras, influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2004, p. 13).

O racismo se apoia em premissas falsas e é devastador. Constitui-se como uma ideologia que considera a existência de raças e uma hierarquia entre elas.

No Brasil, foi construído um sistema de classificação racial a partir de "critérios de aparência" que classificam indivíduos segundo marcas fenotípicas que incluem cor da pele, tipo de cabelo, formato dos lábios e do nariz e hierarquizam grupos sociais, reificando "preconceitos raciais de marca" (NOGUEIRA, 1998). Segundo Nogueira (1998), classe social ou riqueza, escolaridade e ocupação são variáveis que atuam promovendo uma espécie de "apagamento da cor". Este modo de classificação racial difere do sistema que é característico, por exemplo, dos Estados Unidos da América, em que ser negro independe das condições sociais ou de fisionomia, estando relacionado à origem familiar ou ascendência.

Para refletir

Quem é negro no Brasil? Como você, professor, percebe o racismo na sua escola?

Você já ouviu falar em interseccionalidade? Essa ferramenta de análise considera que as categorias de raça, classe, gênero e outras são interativas e moldam-se de maneira recíproca. Mulheres e homens ocupam uma posição em uma matriz de dominação na qual raça, gênero e classe social interceptam-se em diferentes pontos, pois se configuram mutuamente, formando um mosaico que só pode ser entendido em sua multidimensionalidade (COLLINS; BILGE, 2021).

As análises interseccionais colaboram sobremaneira no descortinar das desvantagens e opressões que se entrelaçam de forma complexa e se relacionam à produção de iniquidades sociais e de saúde. Ao contrário de se tratar de uma mera sobreposição de marcadores, a ferramenta interseccional possibilita olhá-los como um construto imbricado em sistemas de poder que atuam na produção de desigualdades sociais complexas e interdependentes, e influenciam as experiências de indivíduos e grupos no mundo social.

Veja a reportagem da Folha de São Paulo de 10/11/2022: 'Macaca' e símbolos nazistas: professora negra de SP sofre ofensa racista em lista de alunos e acha suástica e SS em escola municipal.

Na reportagem, uma professora de sociologia do Ensino Médio denuncia que na pauta de sua classe, no lugar de seu nome, fora escrito “macaca”. A mobilização da comunidade escolar identificou, ainda, símbolos nazistas escritos em carteiras. Essa matéria mostra como o tema do racismo é ainda extremamente relevante nas escolas e precisa ser enfrentado com firmeza por direção, coordenação, professores, alunos e famílias.

O racismo é um sistema institucionalizado de opressão que influencia as condições de vida e saúde das pessoas com base na raça/cor/etnia. Como apontado pela abordagem interseccional, as hierarquias raciais, sexuais e de classe corroboram com a manutenção de privilégios e opressões entre os grupos posicionados distintamente nas sociedades pós-escravistas (DAVIS, 2016). O racismo estrutural, segundo Almeida (2018), é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento e que se apresenta por meio de ações conscientes e/ou inconscientes. Manifesta-se nas organizações, tornando-se parte da dinâmica social. Isso naturaliza as discriminações e desigualdades, ao mesmo tempo que invisibiliza o próprio racismo. Desvelar as violências que decorrem desse sistema de opressão torna-se fundamental para entender as práticas racistas que acontecem no ambiente escolar e em outros contextos.

Palavras que machucam

Um grupo de estudantes pré-adolescentes brincava no pátio da escola na hora do intervalo. A brincadeira selecionada foi a de chutar as mochilas uns dos outros. Vitória, uma adolescente negra, colega de João, chutou a mochila do rapaz e saiu correndo. O rapaz, ao sentir-se agredido, gritou: “Sua gorila”! A adolescente, sentindo-se muito ofendida e contrariada com o fato, correu até a inspetora da escola chorando muito e pediu ajuda. Ela tomou a iniciativa de levar Vitória e João para a secretaria da escola. A coordenadora pedagógica, Luísa, procurou ouvir o relato de cada um e suas insatisfações. Vitória replicou-o chamando-o de “gorila branco”. Então a coordenadora solicitou que um ouvisse o outro e que aguardasse sua vez de falar.

Ao intervir sobre a situação, a coordenadora falou aos dois sobre as implicações e possíveis consequências que aqueles nomes pejorativos poderiam gerar. Chamar o outro de “gorila branco” também é ofensivo e tão pejorativo quanto a expressão “gorila”. Vitória respondeu que o ato de “chutar” a mochila foi apenas uma brincadeira. A coordenadora, mais uma vez, interveio, perguntando: “O que vocês entendem por brincadeira? Chutar a mochila do colega, o material escolar, é uma brincadeira interessante?”

Luísa aproveitou a oportunidade para falar um pouco da trajetória de João naquele espaço escolar. De seus progressos durante os anos e das vezes em que, atualmente, ele tem sido encaminhado à secretaria por problemas de comportamento, o que antes não ocorria. Ela fala de maneira firme, mas com afeto, sobre a relação anterior de João com a escola, que não é mais a mesma. Isso chamou a atenção de todos os que observavam o encaminhamento da questão. Luísa também é negra e não vitimiza a adolescente em momento algum. Ela trata da questão do racismo sem sublinhar o lugar de oprimido e de opressor.

A história relatada se repete em várias escolas. Como ela, outros episódios de troca de insultos e humilhações são presenciados com frequência por profissionais da educação. Eles ressaltam o tanto que o preconceito racial se apresenta nas relações entre os escolares, especialmente no horário do recreio e em atividades extraclasse.

A noção de raça em nossa sociedade é ainda um parâmetro de classificação das pessoas. E a ideia de superioridade entre elas é capaz de desencadear comportamentos discriminatórios, inclusive entre as crianças. O caso de Vitória ressalta uma discriminação de raça.

Cada vez mais estudos referentes ao racismo lançam luz sobre os traumas sofridos por mulheres e homens negros em uma sociedade racista. É inegável que o simples fato de ser preto já traz em si um peso psicológico considerável para quem vive nela. Primeiro, porque a todo instante o racismo lembra o indivíduo do “seu lugar e do seu papel”, em uma dimensão descritiva, dizendo quem se é só por ser negro; e numa dimensão prescritiva, diz quem se pode ser, por ser negro, como já apontava o psiquiatra martinicano Franz Fanon a respeito do “trauma psíquico do negro” (FANON, 2008).

O racismo existe entre as crianças?

A análise realizada no livro *O Drama Racial das Crianças Brasileiras: socialização entre pares e preconceito*, da professora de sociologia da Universidade de Minas Gerais (UFMG) Rita Fazzi, mostra como se estabelecem as relações das crianças entre sete e nove anos, no cotidiano escolar, e de como o preconceito racial ali se apresenta. A autora adentra o universo lúdico das crianças, utiliza jogos, bonecos e fotografias de pessoas de cores diferentes e sugere que elas construam histórias sobre os personagens, inclusive sobre suas possíveis profissões. Por intermédio da observação participante, a professora captou a reprodução de situações de preconceito e discriminação no espaço escolar, especialmente no horário do recreio e em atividades extraclasse. Entre as conclusões, uma se refere à constatação de que desde a tenra idade os estudantes apresentam a noção de raça como um parâmetro de classificação das pessoas (FAZZI, 2006).

> A discriminação racial é a manifestação do preconceito e pode se dar por meio de um gesto, de um olhar e até de palavras que acabam por ferir e marcar moralmente a pessoa. Ela é uma externalização do racismo, que se baseia em crenças que estabelecem uma hierarquia entre raças, isto é, que pregam a superioridade de uma raça sobre a outra, legitimando atitudes hostis contra um grupo de pessoas (BRASIL, 2006).

Na maioria das vezes, são atitudes de difícil avaliação para os professores e alunos atingidos. Essa discriminação influi negativamente na qualidade de vida, provoca danos psicológicos, altera comportamentos, provoca incapacidades no trabalho ou na escola e obstáculos nas interações cotidianas. O caso a seguir que retrata a abordagem de uma escola em face de uma situação de violência e preconceito racial.

Na região metropolitana do Rio de Janeiro, são os homens jovens os mais atingidos por situações de discriminação racial, que incluem a violência física (CECCHETTO; MONTEIRO 2006). É comum que homens negros jovens sejam considerados suspeitos por sua aparência (o que é um indicador de classe ou posição social) ou cor (traço fenotípico) e sofram abusos de poder e agressões. Tais formas discriminatórias encontram-se respaldadas em uma ideia bastante invocada no senso comum, incluindo na polícia, de que ser negro é um indicador de criminalidade, em relação à qual o uso da violência física é considerado legítimo. Basta olhar no *Atlas da Violência*, uma publicação do Brasileiro de Segurança Pública, as altas taxas de mortes violentas no Brasil. Só em 2021 foram 47.503 mortes, sendo o perfil das vítimas formado por homens (91,3%), negros e moradores de áreas periféricas. Mais de 70% dessas mortes foram provocadas por armas de fogo. A conduta de policiais, orientada por estereótipos racistas, foi confirmada no trabalho de Ramos e Musumeci (2005). As autoras descrevem como se dá a construção do "elemento suspeito de cor padrão", isto é, do homem de cor de pele preta ou parda, e de classe baixa, alvo prioritário de revistas e prisões para "averiguações de rotina". Por extensão e por proximidade (de local de moradia, de cor de pele), outros jovens são considerados e tratados como "envolvidos com", o que aponta para a ideia da crença numa virtualidade e periculosidade que os marca como criminosos em potencial (CECCHETTO; MUNIZ; MONTEIRO, 2018).

Para refletir

Você já ouvir falar em *color blind* ("cegueira da cor")?
No enfrentamento do tema das relações raciais é importante não individualizar o racismo ou tratar a escola como um "espaço neutro", mas sim abordar o racismo estrutural como parte de nosso processo sócio-histórico. A postura falsamente neutra não incide sobre as estruturas que mantêm privilégios de raça. Como a sua escola trabalha esse tema?

Estratégias para enfrentar o racismo na escola

Travar um diálogo entre educadores e estudantes sobre os reflexos do racismo na sociabilidade é tarefa desafiadora, mas necessária de ser realizada. Em vários contextos sociais prevalece a interdição do tema. Somos ensinados, por exemplo, a evitar o uso da palavra negro ou preto, por questões de "etiqueta social". O ponto de partida para lidar com a discriminação racial é o reconhecimento de que o problema existe e não é uma questão de classe, estando ligada à cultura e ao processo histórico da formação social brasileira.

Normalmente as pessoas identificam o racismo apenas "no outro". Essa atitude já foi objeto de estudo de pesquisas sobre o preconceito racial entre os habitantes das cidades brasileiras. Em geral aparece o descompasso entre a visão dos indivíduos acerca da sociedade, onde se reconhece a existência do racismo, e a autopercepção do preconceito (MUNANGA, 1996; OLIVEIRA; BARRETO, 2003; SANSONE, 1993; SCHWARCZ; QUEIROZ, 1996; TURRA; VENTURI, 1995). Outro ponto fundamental à discussão é sobre a branquitude e o pacto narcísico que impedem pessoas brancas de se colocar em xeque na reprodução do racismo, na manutenção da estrutura social excludente e na reserva de privilégios. Historicamente o outro racializado é o negro, sendo ao branco desnecessário pensar-se como também atribuído de uma "raça" como constructo social hierarquizante (BENTO, 2022).

Especificamente em relação à educação, em janeiro de 2003 foi promulgada a Lei n. 10.639, fruto de um extenso movimento pela garantia da inclusão do ensino nacional da temática História e Cultura Afro-Brasileira. Essa lei garante, em suas diretrizes, o ensino da temática nas escolas de nível fundamental e médio, públicas e particulares (BRASIL, 2003). Em 2008, a Lei n. 11.645 incluiu a obrigatoriedade do tema História e Cultura Afro-Brasileira e Índigena; em seu § 1° marca como conteúdo programático os "diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígena no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil" (BRASIL, 2008).

O tema é controverso, sendo um campo que está longe de apresentar consenso. De um lado os indicadores sociais mostram a persistente desigualdade social em termos de renda, natalidade, educação, expectativa de vida e ascensão profissional. Outros estudos valorizam a especificidade brasileira em relação aos modos variados de classificação de cor e à ausência de uma segregação racial estrita, o que viabiliza o contato de pessoas de várias cores diferentes. Não podemos ignorar, entretanto, as vivências da discriminação por pessoas negras no mercado de trabalho, nos estabelecimentos comerciais, nos prédios, em espaços impessoais da rua, em instituições de ensino, entre outros.

Mais recentemente, estudos de vários países têm mostrado maior inserção da juventude negra no mercado de trabalho, o que vem ocorrendo também no Brasil. Estilos juvenis globalizados baseados na música, como o *hip hop*, trouxeram uma mudança nos estereótipos da identidade negra em vários lugares do mundo.

Para refletir

Você considera a escola um espaço favorável para as crianças e os jovens negros? Como você classificaria sua escola em termos de cordialidade e harmonia entre as pessoas de raças diferentes?

Para saber mais sobre o tema da discriminação pela cor da pele, leia: MACHADO, E. A. Palavras que marcam: uma análise sobre preconceito de cor, discriminação e racismo nos jornais do Rio de Janeiro. *In*: PAIVA, A. (org.). *Notícias e reflexões sobre discriminação racial*. Rio de Janeiro: Ed PUC-Rio: Pallas, 2008.

Ataques de ódio em escolas: estudante negro de colégio tradicional de SP denuncia postagens racistas

Em novembro de 2022, mês da Consciência Negra, um rapaz de 15 anos, preto, estudante de um colégio tradicional de São Paulo, denunciou postagens racistas de seus colegas em um grupo de aplicativo Whatsapp.

Essas postagens aconteceram em meio a uma disputa eleitoral entre candidatos à eleição presidencial, entre forças que se diziam conservadoras e progressistas. Ao reagir e denunciar as mensagens de ódio, com citações nazistas – uma ideologia que incorpora o racismo científico, o antissemitismo, o anticomunismo e o uso de eugenia no seu credo –, o estudante passou a ser atacado com xingamentos racistas e organizou um protesto, exigindo que a escola se posicionasse.

Nesse contexto, oito alunos responsáveis pela criação do grupo foram expulsos do colégio. "Por eu ser preto, ao ler mensagens assim me sinto atingido diretamente. Quando eles fazem menções ao nazismo, isso também ataca a minha raça, porque o que aconteceu no nazismo foi um ataque não só a judeus, mas a diversos grupos sociais, tanto negros quanto mulheres", relatou o estudante.

A partir desse caso, consideramos que é fundamental problematizar o alcance dessas ideologias que cultuam símbolos e práticas destrutivas, cujo saldo são ataques e mortes em escolas. Seus agentes, adolescentes do sexo masculino, são estimulados, por tais discursos, a utilizar a violência armada contra seus pares e professores.

A desigualdade racial foi por muito tempo, e ainda é em certos espaços, naturalizada e aceita como normal. Por isso, alguns estudiosos assinalam que apenas as formas mais explícitas e segregadoras de discriminação são reconhecidas pela população brasileira. Até bem pouco tempo atrás, havia escassez de registros policiais de queixas por discriminação racial e racismo (GUIMARÃES, 2004). O cenário está mudando, como vemos no caso do estudante acima mencionado.

Para refletir

Que lições podemos retirar desse episódio? Podemos ser tolerantes com a intolerância? Você acha que a escola abarca as diferenças étnico-raciais dos estudantes de forma positiva? Seu currículo leva em consideração diferenças culturais?

Considerações finais

Em primeiro lugar, queremos destacar a importância que você tem, professor, na socialização e no desenvolvimento das crianças e adolescentes com quem interage cotidianamente. Acreditamos que a escola seja o *lócus* privilegiado do trabalho de convivência com as diferenças de forma positiva, ao lado do importante papel desempenhado pela família e pela comunidade no enfrentamento das questões tratadas neste capítulo. Em contrapartida, sabemos o quanto você também sofre discriminações e violências na profissão que escolheu. Mas o papel do educador é insubstituível e nele você se destaca.

Volte ao Capítulo 3 e leia sobre as várias formas de violência que atingem o professor em seu cotidiano profissional.

Sabemos também do desafio que é construir práticas comprometidas com os direitos humanos em favor da promoção da vida e da saúde, e contra toda forma de discriminação e violência, pois nós, adultos, frequentemente temos atitudes preconceituosas e

nos sentimos vulneráveis, impotentes e tristes em face daqueles que também sofrem. Não temos respostas para tudo e nos perguntamos: como praticar o diálogo em situações muitas vezes violentas? Como reconhecer a violência de gênero ou mesmo uma atitude racista, se muitas vezes nós mesmos as cometemos ou somos vítimas delas?

Portanto, é preciso pensar na superação dos problemas debatidos neste texto como uma construção permanente, desafiadora e transformadora! É preciso trabalhar sempre questionando práticas baseadas em preconceitos e discriminações, como a homofobia, o racismo, o sexismo e o machismo. E certamente, para isso, será necessária a contribuição dos estudantes e da comunidade escolar, todos caminhando na mesma direção.

 Para praticar

Pense e discuta sobre estratégias de trabalho que orientem a desconstrução de preconceitos de gênero, de sexualidade e de raça.

Busque organizar uma brincadeira com os estudantes de forma a colocar em questão certos preconceitos, com base em situações ocorridas na escola.

Referências

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G.; SILVA, L. B. S. *Juventude e sexualidade*. Brasília, DF: Unesco, 2004.

ALDRIGHI, T. Prevalência e cronicidade da violência física no namoro entre jovens universitários do Estado de São Paulo – Brasil. *Psicologia*: teoria e prática, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 105-120, 2004.

ALMEIDA, S. *O que é racismo estrutural*? Belo Horizonte: Letramento, 2018.

ALMEIDA, V.; RIOS, L. F.; PARKER, R. (org.). *Ritos e ditos de jovens gays*. Rio de Janeiro: Associação Brasileira Interdisciplinar de Aids, 2006.

ANDERSON, N. J. L2 learning strategies. *In*: HINKEL, E. (ed.). *Handbook of research in second language teaching and learning*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2005. p. 757-771.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE GAYS, LÉSBICAS, BISSEXUAIS, TRAVESTIS E TRANSEXUAIS. *Manual de comunicação LGBT*. São Paulo: ABGLT, [20--]. Disponível em: www.abglt.org.br/docs/ManualdeComunicacaoLGBT.pdf. Acesso em:

ATAQUES de ódio em escola: estudante negro de colégio tradicional de SP denuncia postagens racistas. 'Luto pela justiça. Luto pelo amor', diz. *G1*, São Paulo, 6 dez. 2022. Fantástico. Disponível em: https://g1.globo.com/fantastico/noticia/2022/11/06/ataques-de-odio-em-escolas-estudante-negro-de-colegio-tradicional-de-sp-denuncia-postagens-racistas-luto-pela-justica-luto-pelo-amor-diz.ghtml. Acesso em: 22 mar. 2023.

BENJAMIN, W. *Reflexões sobre o brinquedo, a criança e a educação*. São Paulo: Ed. 34, 2002.

BENTO, C. *Pacto da branquitude*. São Paulo: Cia das Letras, 2022.

BOURDIEU, P. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1992.

BRASIL. Decreto-lei n. 2.848, de 7 de dezembro de 1940. Código Penal. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 31 dez. 1940. Atualizado em 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848compilado.htm. Acesso em: 5 mar. 2023.

BRASIL. Lei n. 7.716, de 5 de janeiro de 1989. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 6 jan. 1989. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7716.htm. Acesso em: 6 mar. 2023.

BRASIL. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a lei n. 9.394, de 20 dez. 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática 'História e Cultura Afro-Brasileira', e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, n. 8, p. 1, 10 jan. 2003.

BRASIL. Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a lei n. 9.394, de 20 dez. 1996, modificada pela lei n. 10.639, de 9 jan. 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática 'História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena'. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, n. 48, p. 1, 11 mar. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais.* Brasília, DF: Ministério da Educação, 2006.

CARRARA, Sérgio; HEILBORN, M. L. *Gênero e diversidade na escola*: formação de professoras/es em gênero, orientação sexual e relações étnicoraciais. livro de conteúdo: Rio de Janeiro: CEPESC, 2009.

CECCHETTO, F.; MONTEIRO, S. Discriminação, cor e intervenção social entre jovens: a perspectiva masculina (RJ, Brasil). *Revista Estudos Feministas*, v. 14, n. 1, p. 199-218, 2006.

CECCHETTO, F.; MUNIZ, J. O.; MONTEIRO, R. A. "Basta tá do lado": a construção social do envolvido com o crime. *Caderno CRH*, Salvador, v. 31, n. 82, p. 99-116, 2018.

COLLINS, P. H.; BILGE, S. *Interseccionalidade*. São Paulo: Boitempo, 2021.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana: opinião técnica n. 003/2004. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 mar. 2004.

CORRÊA, S. A "política do gênero": um comentário genealógico. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 53, p. e185301, 2018 .

COSTA, D. M. C. Descortinando a homofobia. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 20, n. 2, p. 583-592, maio/ago. 2012.

COSTA, F. B. S.; MIRANDA, C. E. S. Violência sexual e namoro: experiência de vitimização e impactos nos relacionamentos de adolescentes. *Acta Scientiarum*: Human and Social Sciences, Maringá, v. 42, n. 1, p. e50492, 2020.

DAVIS, A. M*ulheres, raça e classe*. São Paulo: Boitempo, 2016.

ELIAS, N. *O processo civilizador*: volume 1: uma história dos costumes. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

FANON, F. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia, 2008.

FAZZI, Rita de Cássia. *O drama racial das crianças brasileiras*: socialização entre pares e preconceitos. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

GUIMARÃES, A. S. *Preconceito e discriminação*: queixas de ofensas e tratamento desigual dos negros do Brasil. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo: Editora 34, 2004.

HEILBORN, M. L. De que gênero estamos falando? *Sexo, Gênero e Sociedade*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 1-8, 1994.

HUIZINGA, J. *Homo ludens*: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 1993.

JUNQUEIRA, R. D. (org.). *Diversidade sexual na educação*: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: Unesco, 2009.

JUNQUEIRA, R. D.; CÁSSIO, F.; PELLANDA, A. Políticas educacionais de gênero e sexualidade no Brasil 2020: enquadramentos e enfrentamentos. *In*: FACCHINI, Regina; FRANÇA, Isadora Lins (org.). *Direitos em disputa*: LGBTI+, poder e diferença no Brasil contemporâneo. Campinas: Editora da Unicamp, 2020.

LANE, S. T. M. Linguagem, pensamento e representações sociais. *In*: LANE, S. T. M.; CODO, W. (org.). *Psicologia social*: o homem em movimento. São Paulo: Brasiliense, 1995.

LOURO, G. Mulheres nas salas de aulas. *In*: PRIORE, M. (org.). *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1997.

LOURO, G. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, G. (org.). *O corpo educado*: pedagogias da sexualidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 7-34.

LOURO, G. *Um corpo estranho*: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MACHADO, M. D. C. O neoconservadorismo cristão no Brasil e na Colômbia. *In*: BIROLI, F.; MACHADO, M. D.; VAGGIONE, M. J. (org.). *Gênero, neoconservadorismo e democracia*. São Paulo: Boitempo, 2020.

MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G.; NJAINE, K. (org.). *Amor e violência*: um paradoxo das relações de namoro e do 'ficar' entre jovens brasileiros. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2011.

MUNANGA, K. As facetas do racismo silenciado. *In*: SCHWARCZ, L. M.; QUEIROZ, R. S. (org.). *Raça e diversidade*. São Paulo: Edusp: Estação Ciência, 1996.

NOGUEIRA, Oracy. *Preconceito de marca*: as relações raciais em Itapetininga. São Paulo: Edusp, 1998.

OAKLEY, A. *Sex, gender and society*. New York: Harper & Row, 1972.

OLIVEIRA, L. P.; BARRETO, P. C. Percepção do racismo no Rio de Janeiro. *Estudos Afro-Asiáticos*, Rio de Janeiro, ano 25, n. 2, p. 183-213, 2003.

PONTO J: homossexualidade na adolescência. *Boletim da Agência de Notícias dos Direitos da Infância*. Brasília, DF: Andi, n.12, jun./jul. 2001. Disponivel em: www.andi.org.br/noticias/templates/boletins/ template_pontoj.asp?articleid=824&zoneid=23. Acesso em: 2010.

RAMOS, Michelle Rodrigues Ferraz; DEVIDE, Fabiano Pries. O discurso docente sobre a relação entre conteúdos de ensino e identidades de gênero. *In*: DORNELLES, Priscila Gomes; WENETZ, Ileana; SCHWENGBER, Maria Simone Vione. *Educação física e gênero*: desafios educacionais. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.

RAMOS, S.; MUSUMECI, L. *Elemento suspeito*: abordagem policial e discriminação no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

RODRIGUES, J. C. *Tabu do corpo*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2006.

RUZANY, M. H. *et al*. A violência nas relações afetivas dificulta a prevenção de DST/Aids? *Jornal de Pediatria*, Rio de Janeiro, n. 79, p. 349-354, 2003.

SANSONE, L. Pai preto, filho negro: trabalho, cor e diferenças geracionais. *Estudos Afro-Asiáticos*, Rio de Janeiro, n. 25, p. 73-98, 1993.

SCHRAIBER, L. B. *et al*. Prevalência da violência contra a mulher por parceiro íntimo em regiões do Brasil. *Revista de Saúde Pública*, São Paulo, v. 41, n. 5, p. 797-807, 2007.

SCHWARCZ, L. M.; QUEIROZ, R. S. (org.). *Raça e diversidade*. São Paulo: Edusp: Estação Ciência, 1996.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, 1995.

TAQUETTE, S. R. *et al*. Relacionamento violento na adolescência e risco de DST/Aids. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 1.437-1.444, 2003.

TURRA, C.; VENTURI, G. (org.). *Racismo cordial*: a mais completa análise sobre o preconceito de cor no Brasil. São Paulo: Ática, 1995.

WEEKS, J. O corpo e a sexualidade. *In*: LOURO, G. L. (org.). *O corpo educado*: pedagogias da sexualidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

6. Quando a violência familiar chega até a escola

Gabriela Franco Dias Lyra, Patricia Constantino e Ana Lúcia Ferreira

A nossa vida é o mesmo que uma comédia:
o que importa não é ser longa, é se foi representada.
William Shakespeare (*apud* SCHULZ, 2018).

Neste capítulo, a violência no âmbito da família será abordada como uma das formas de agressão que atinge de maneira bastante peculiar crianças e adolescentes. Falaremos sobre aspectos conjunturais, como a epidemia de covid-19 e dificuldades econômicas que afetam a família, as relações ali estabelecidas e o apoio social a ela oferecido. Discorreremos sobre as características e os fatores que contribuem para a ocorrência desse tipo de violência. Também trataremos do que a escola pode fazer diante do problema, enfocando o fortalecimento da família como instituição fundamental para o desenvolvimento infanto-juvenil.

De uma forma clara e próxima à realidade escolar, por meio de várias situações baseadas em casos reais, discutiremos como a escola pode contribuir para a promoção de direitos e para a prevenção e o enfrentamento da violência familiar, entendendo seu papel como fundamental na identificação do problema e na prevenção.

De quais famílias falamos?

Que pode uma criatura senão, entre criaturas, amar?
Carlos Drummond de Andrade (1951).

A família é o primeiro núcleo de socialização dos indivíduos e o espaço indispensável para a garantia do desenvolvimento e proteção integral de crianças, adolescentes e dos demais membros. É a família que propi-

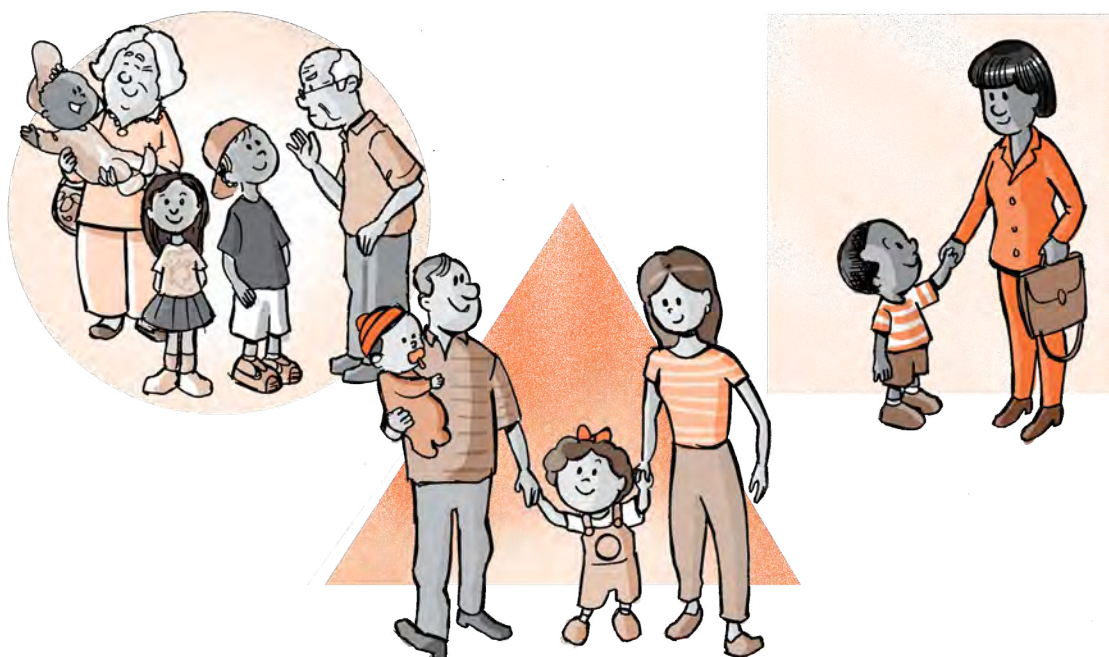
cia os aportes afetivos e, sobretudo, materiais necessários ao bem-estar das pessoas, e onde os valores éticos e os laços de solidariedade começam a ser absorvidos e aprofundados.

Para refletir

Qual o seu conceito de família?

Que tipos de organização familiar estão presentes nas turmas com as quais você trabalha?

De acordo com a cultura e o momento histórico em que se constituem, as famílias se organizam de diversas maneiras e apresentam diferentes representações dos papéis de seus membros.

Por família entendemos qualquer grupo de pessoas com vínculos afetivos, de consanguinidade ou de convivência. Nesse sentido, diversas configurações podem ser formadas. Além da tradicional, constituída por pai, mãe e filhos, é muito comum hoje vermos famílias organizadas somente por um dos pais, chamadas famílias monoparentais. Nelas, se destaca principalmente a mãe como provedora. Há as famílias constituídas por netos e avós; outras reconstruídas com a presença de padrastos, madrastas e os filhos dos respectivos casamentos anteriores. Atualmente, há também famílias formadas por casais do mesmo sexo.

Embora a história da nossa sociedade tenha caracterizado a família tradicional como modelo de organização familiar a ser seguido, vale ressaltar que não existe um modelo-padrão, portanto não existe uma "família regular". Importada dos moldes europeus e consolidada no processo de urbanização e de industrialização do século XIX, a chamada família nuclear burguesa era a que predominava nas elites brasileiras. Entretanto, ainda que de forma desprestigiada, sempre existiram outras formas de organização, que, em decorrência de uma história marcada por relações de poder desiguais e diferenças étnico-culturais, eram vistas como desestruturadas ou desajustadas. É o caso das famílias oriundas de escravos, as indígenas e as das classes populares, consideradas "famílias irregulares" (CARDOSO; FERES-CARNEIRO, 2008).

De forma parecida, esse tipo de visão predomina até hoje, principalmente, em relação às classes populares. Ainda que seja possível perceber maior aceitação em relação às diversas configurações familiares, em especial no campo jurídico, muitas das percepções construídas historicamente pelas elites ainda persistem. É comum o discurso – que encontra origem na ideologia da família burguesa – sobre as famílias das classes populares, enfatizando a relação pobreza/família irregular.

Vários estudos relacionados ao fenômeno da violência desmitificam a relação entre violência e pobreza. É notório que viver em meio à escassez econômica e vivenciar as dificuldades da condição social contribuem para potencializar a violência e desencadear conflitos dentro de casa. Mas a situação social de pobreza não caracteriza o surgimento de atos violentos.

Reconhecer a organização familiar em sua diversidade e pluralidade significa abrir espaços para a construção de relações democráticas entre a família e a escola, baseadas na consideração positiva das diferenças e na busca de superação do preconceito (NEDER, 1994).

É compreensível que, diante das mudanças no modo de organização das famílias, novos contextos de relações de poder sejam gerados, assim como expectativas e representações subjetivas (CAVALCANTE; SCHENKER, 2009). Portanto, no trabalho com famílias é preciso reconhecer que elas apresentam dificuldades e demandas próprias, bem como valores e crenças que precisam ser respeitados.

Declarações e outros documentos

A família se estrutura de acordo com os contextos sociais, culturais e históricos nos quais se encontra inserida. Podemos destacar diferentes estruturas familiares, sendo elas:

1. família nuclear, constituída por duas gerações: os pais (marido e esposa) e os filhos;
2. família extensa, composta por uma rede ampla de parentesco que envolve, além de pais e filhos, outros membros, como avós, tios e primos;
3. família mista, que inclui parentes e amigos.

Em relação aos tipos de família comumente vistos na atualidade, há:

1. família monoparental, chefiada por somente um dos pais;
2. família tradicional, formada por pais que se casaram uma vez e moram junto com os filhos;
3. família reconstituída, composta por pais que se separaram, recasaram-se e constituíram novas uniões nucleares;
4. família homoafetiva, formada por um casal do mesmo sexo, mas que pode ser acrescida com outros membros (NJAINE; ASSIS; CONSTANTINO, 2009).

Muitas famílias estão em situação de elevada vulnerabilidade: adolescentes que trabalham e cuidam de seus irmãos; famílias chefiadas por mulheres; meninas que têm filhos cedo; pessoas de três gerações que vivem na mesma casa, cuidam umas das outras e trabalham para o sustento coletivo. O ambiente e as condições de vida costumam provocar muito estresse relacionado à sobrevivência, rupturas de vínculos, uso abusivo de drogas, e muito sofrimento nas relações comunitárias, sobretudo nos locais onde há violência relacionada a tráfico de drogas e armas.

A escola diante da violência familiar

Por violência familiar (ou intrafamiliar) entendemos toda ação ou omissão cometida por um membro familiar que prejudique o bem-estar, a integridade física, psicológica ou a liberdade e o direito ao pleno desenvolvimento de outro membro. Pode ser cometida dentro ou fora de casa por algum membro da família, incluindo as pessoas que passam a assumir função parental, ainda que sem laços de consanguinidade (BRASIL, 2001).

A violência no âmbito da família atinge uma parcela importante da população e repercute de forma significativa sobre a saúde das pessoas. Diferente de outras formas de violência que ocorrem em outros lugares, esta é a que

menos está circunscrita a fatores estruturais da sociedade e é praticada por pessoas de todas as classes sociais, cores, religiões, *status* socioeconômico.

As principais vítimas da violência familiar são crianças, adolescentes, mulheres e idosos, o que vem configurando violação de seus direitos. Em muitos casos, a violência familiar ameaça o direito à educação, ao desenvolvimento, à saúde e até mesmo à sobrevivência.

Conforme estudo apresentado no Capítulo 2, metade dos 1.923 adolescentes escolares entrevistados em escolas públicas e particulares de São Gonçalo (RJ), em 2006, já vivenciou pelo menos um tipo de violência psicológica, o que indica a relevância que ela tem para crianças e jovens. Um em cada três adolescentes pesquisados já testemunhou humilhação de um dos pais sobre o outro, e metade deles refere que humilha e é humilhado pelos irmãos nas brigas do dia a dia.

Um total de 30,5% já sofreram violência física severa praticada pela mãe e 16,2% pelo pai, caracterizada por atos com alto potencial de dano: ferir, chutar, morder, dar murros, espancar, ameaçar com arma ou faca. Também é elevado o número de adolescentes que relataram agressões físicas que machucam entre seus irmãos (39,8%) e entre pais (16,6%) (ASSIS; PESCE; AVANCI, 2006).

Para discutir e compreender essas questões, apresentamos a seguir uma situação que nos traz vários elementos para análise.

A história de Ricardo

Ricardo cursa o 3º ano do Ensino Fundamental. Em sala de aula, apresenta comportamento disperso e agitado, chegando a ser considerado hiperativo pela professora. Ele tem dificuldades de se relacionar com os colegas, demonstra também ser agressivo e implicante, e, por isso, é constantemente posto para fora da sala de aula. Apesar de tais comportamentos, apresenta bom rendimento escolar.

A mãe de Ricardo já foi chamada várias vezes à escola, não comparecendo em nenhuma delas. Diante de diversas reclamações por parte da professora e da dificuldade de lidar com a agitação da criança, a direção da escola decidiu suspendê-lo até que seus responsáveis o levassem a um psicólogo.

Depois de dois meses de afastamento da escola, a mãe compareceu com ele ao Posto de Saúde a fim de tentar encaminhamento para um psicólogo. Em longa entrevista com a mãe, o médico pôde entender melhor a situação da criança.

Ricardo reside com a mãe, o padrasto e dois irmãos mais novos, filhos do segundo casamento de sua mãe. Quando seus pais se separaram, ele tinha 3 anos e, desde então, seu pai desapareceu. Logo sua mãe engravidou do atual companheiro, João. Este é alcoolista e está desempregado, ficando, assim, a mãe responsável por arcar com as despesas da casa, trabalhando como empregada doméstica e deixando os filhos sob os cuidados do padrasto. Ricardo passa a maior parte do tempo na rua brincando com os colegas e diz não gostar de ficar em casa porque seu padrasto é bastante agressivo e bate muito nele.

Durante o relato da mãe, o médico percebeu o quanto Ricardo é citado constantemente como um problema familiar. "Tudo bem que o João não é muito fácil, mas o Ricardo também não colabora! Não cuida dos irmãos. Ele já tem 9 anos, podia cuidar dos irmãos, ajudar o João. Mas não! Ele não obedece, não faz questão nenhuma de agradar. Fica o dia inteiro na rua. Depois leva uma coça de fio, não sabe o porquê! Quando João chega nervoso então, depois de beber umas e outras, aí mesmo é que não tem jeito! Só ele que nasceu assim. Os irmãos são quietinhos, não dão problema em casa, nem na escola."

Para comprovar a solicitação feita pela escola, a mãe levou uma cópia do encaminhamento de consulta com o psicólogo. A partir daí, Ricardo voltou a assistir às aulas.

Para refletir

Que formas de violência você identifica no caso citado? Estaria a escola contribuindo para perpetuar a violência existente? De que modo?

Assim como qualquer instituição que se preze por garantir os direitos das crianças e dos adolescentes, a escola tem um papel fundamental na prevenção da violência familiar. Embora pouco ou nada sobre o tema seja abordado na formação pedagógica do professor (assim como acontece com outros profissionais que lidam com crianças), a violência familiar é um problema que traz dificuldades ao cotidiano escolar, uma vez que a escola não está imune a seus reflexos e a suas consequências, e também pode contribuir para aumentá-la quando reproduz desigualdades e formas de tratamento indevidas.

Devemos destacar que a violação de direitos, que muitas vezes tem lugar no seio da família, pode refletir, ainda que não necessariamente, também situação de vulnerabilidade da família diante dos seus próprios direitos de cidadania, de acesso aos bens públicos e de inclusão social.

Pela organização de alguns contextos, muitas famílias ficam expostas a tensões externas que fragilizam seus vínculos, tornando-as mais vulneráveis. A violência comunitária, por exemplo, pode ser mais um fator de risco para intensificação da violência familiar, pois a violência praticada no interior da família não é apenas fruto da personalidade dos pais. Ela se manifesta como um fenômeno complexo, relacionado a condições de vida da família, à dinâmica das relações intra e extrafamiliares (comunidade), às concepções culturais sobre o lugar da infância e da adolescência no lar, e às práticas de educação e criação dos filhos.

No citado caso de Ricardo, observamos o quanto é preciso estar atento para não se perpetuar a violência do ambiente familiar. Escolas que incentivam a participação dos pais e que possuem canais de diálogo com eles conseguem de maneira mais exitosa ajudar famílias que usam a violência como forma de solução de conflitos.

Talvez seja pouco provável que a criança relate sobre o que vem sofrendo em casa. Quando conversamos com as famílias sobre esse assunto, várias podem ser as reações. Muitas omitem ou mentem sobre as formas como tratam os filhos; outras justificam os maus-tratos e abusos em nome da educação. Os estudantes, caso sejam reconhecidos pelos professores como vítimas de violência, devem ser instados a relatar o que vivenciam. A partir daí, cabe à escola propiciar um ambiente protetor, com escuta acolhedora e compreensiva.

Embora reconhecida como violação de direitos (de crianças, adolescentes, mulheres e idosos, principalmente), há vários questionamentos na sociedade sobre o limite do que é e do que não é violência familiar (RISTUM, 2010). A definição desse limite é difícil porque a noção e o sentido da violência familiar estão alicerçados no julgamento social, onde é difícil a obtenção de consenso (EMERY; LAUMANN-BILLINGS, 1998 *apud* RISTUM, 2010).

A ideia de que crianças e adolescentes são propriedade exclusiva da família e que cabe a ela a educação da forma que lhe convier ainda perdura com bastante ênfase na nossa sociedade. Essa crença contraria os princípios legais de proteção integral à criança e ao adolescente, preconizados na Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei n. 8.069/90 (BRASIL, 1990).

O art. 227 da Constituição Federal (BRASIL, 1988) ressalta o dever de todos assegurarem com absoluta prioridade à criança e ao adolescente o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. Para um maior aprofundamento sobre essa questão, leia o Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária (CONSELHO NACIONAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE, 2006).

Portanto, embora a família continue sendo a instituição mais importante na proteção de crianças e adolescentes, a sociedade civil e o Estado, representados por suas inúmeras instituições – das quais a escola faz parte –, também desempenham papéis fundamentais na garantia dos direitos reconhecidos legalmente.

A natureza da violência contra a criança e o adolescente no âmbito familiar

Como explicamos no Capítulo 2 deste livro, a violência familiar é uma forma de violência interpessoal que atinge crianças e adolescentes. Mantém-se historicamente entranhada nas sociedades por meio da cultura que legitima o uso da força como ação educativa, colocando crianças e adolescentes, pela pouca idade e poder, como grupos vulneráveis. Detalharemos, a seguir, a natureza da violência familiar que atinge crianças e adolescentes.

Violência física

Caracterizada por abusos com uso da força física de forma intencional, não acidental, praticada por pais, responsáveis, familiares ou pessoas próximas da criança ou do adolescente, com objetivo de ferir, lesar ou destruir a vítima (BRASIL, 2002). É a forma mais visível de violência devido à ocorrência de marcas pelo corpo. Entretanto, a ausência dessas marcas não descaracteriza, tampouco atenua suas consequências. Existem vários níveis de gravidade, que vão desde tapas e beliscões até lesões e traumas causados por gestos que atingem partes muito vulneráveis do corpo, uso de objetos e instrumentos para ferir, até a provocação de queimaduras, sufocações e mutilações. O castigo físico recorrente, não severo, é atualmente considerado um ato violento pelos prejuízos futuros, não só físicos, mas psíquicos, causados à vítima.

Castigo físico como forma de disciplinar crianças e adolescentes

O castigo físico, em particular, como forma de disciplinar crianças e adolescentes, em muitos países ainda é prerrogativa de pais, professores e profissionais que trabalham com eles. Para isso, o argumento é que atuam para o próprio interesse desses jovens. Por fazer parte de uma cultura muito antiga (a Bíblia já o menciona como forma de os pais educarem os filhos), o castigo físico é altamente tolerado em muitas regiões do mundo. Consequentemente essa violação dos direitos da criança e do adolescente passa despercebida no cotidiano e suscita pouca discussão.

Na verdade, está provado que o castigo físico ensina à criança que a violência é uma estratégia aceitável e apropriada para resolver conflitos ou persuadir pessoas a fazerem o que elas desejam. A violência como forma de educar vai perdendo sua eficácia com o uso, de modo que se faz necessário aumentar a sua severidade sistematicamente. Conforme vão se tornando insensíveis ao que estão fazendo e frustrados pela diminuição dos resultados, pais, professores e outros responsáveis passam dos tapas leves às pancadas pesadas. Consequentemente, as crianças podem sofrer ferimentos que deixam marcas e danos permanentes no seu corpo e em seu psiquismo e, muitas vezes, levam à morte.

Há formas positivas de ensinar, corrigir ou disciplinar as crianças, que contribuem para todo o desenvolvimento infantil (HARPER *et al.*, 2006, p. 28).

História de família

Mariana, de 14 anos, e Luísa, de 17 anos são irmãs e frequentam uma escola particular renomada do município em que vivem. As adolescentes moram com os pais nas proximidades dessa escola, localizada próxima a um bairro nobre.

Ultimamente, Mariana tem apresentado baixo desempenho escolar e falta sempre às aulas por algum motivo de saúde. Está sempre com muitas faltas e, por isso, foi encaminhada para o Serviço de Orientação Educacional da escola. Luísa é mais frequente e apresenta um rendimento escolar mediano.

Segundo a professora de Mariana, responsável pelo encaminhamento, a aluna está sempre solicitando sair da sala de aula. Numa dessas vezes, como demorava a retornar, a professora pediu que uma inspetora fosse até o banheiro para verificar o ocorrido. Mariana voltou acompanhada pela inspetora, visivelmente abatida. No final da aula, a professora, com muita discrição, chamou-a e lhe perguntou se precisava de algum tipo de ajuda. A adolescente começou a chorar e disse que sua vida havia se transformado num inferno.

Segundo Mariana, seu pai é uma pessoa violenta. Sempre bate em sua mãe e desde pequena Mariana sofre algum tipo de violência: física ou psicológica. A irmã Luísa é filha do primeiro casamento da mãe e também é agredida pelo padrasto. Ambas presenciam as constantes brigas do casal.

▶

Diante do visível sofrimento da aluna, a professora a encaminhou para o Serviço de Orientação Educacional (SOE). Após alguns atendimentos, foi possível construir um vínculo com a orientadora e a adolescente pôde revelar os diferentes tipos de violência que sofria em sua família:

"Meu pai sempre diz que, se eu reagir, perseguirá minha irmã e baterá na minha mãe. Tenho muito medo dele, está sempre muito estranho. Às vezes diz que gosta de mim e que está somente me protegendo e me ensinando a superar as dificuldades da vida. Mas não é justo o que ele faz lá em casa. Às vezes, sinto uma dor tão forte no estômago que só passa se eu vomitar. Eu provoco mesmo e, aí, a dor passa um pouco."

A orientadora percebeu que se tratava de um caso de bulimia provocada pelo sofrimento decorrente da violência física e psicológica vivida pela adolescente.

Para refletir

Em sua opinião, comportamentos como o de Mariana podem ser indicativos de que algo não vai bem com ela e sua família?
Que outras situações em sala de aula o professor pode levar em conta para identificar a violência familiar?

A violência vivenciada pelos estudantes em seu contexto social atravessa as relações pedagógicas e reflete significativamente no ambiente escolar, por meio de comportamentos, atitudes e omissões que, de forma direta ou indireta, podem estar indicando a presença de violência familiar.

A bulimia de Mariana em consequência dos abusos sofridos em casa poderia não ter sido descoberta se a professora não estivesse atenta ao comportamento da jovem. Ao ouvir o relato de Mariana, a escola ultrapassou as regras formais de marcar faltas e se preocupar com o baixo desempenho em si e foi ao âmago de suas necessidades, que gritavam por um lugar de escuta.

No Capítulo 7 deste livro você encontrará informações sobre os sinais da violência em crianças e adolescentes e o que o ajudará a identificá-los.

Para saber mais sobre violência entre irmãos

Pesce (2009) apresentou um modelo explicativo para a ocorrência de problemas de comportamento agressivos e de violação de regras em crianças estudantes do Ensino Fundamental de São Gonçalo (RJ), considerando a presença de violência física na família, sofrida e

testemunhada pela criança; o temperamento da criança quando bebê e de seus pais na infância; além de variáveis sociodemográficas. O estudo investigou 216 crianças entre seis e 13 anos. Foram utilizados todos os casos de crianças diagnosticadas com comportamento agressivo e de violação de regras (n = 72), comparados a crianças sem quaisquer problemas de comportamento (n = 144). Mostraram-se importantes para explicar o comportamento agressivo e de violação de regras entre as crianças investigadas: ter sido um bebê difícil de lidar, a mãe ter sido desobediente na infância, a criança sofrer violência física causada pelo pai e vivenciar violência entre irmãos. Os resultados apontam para uma relação entre temperamento e contexto ambiental na formação do comportamento da criança.

Violência psicológica

Muitas vezes a violência familiar só é vista em sua forma explícita quando, na escola, a criança apresenta marcas físicas ou quando a situação já se apresenta de forma grave. Existem tipos de violência que dificilmente são percebidos e constatados e, no entanto, são tão prejudiciais quanto outras formas mais visíveis. Estamos falando da violência psicológica.

A violência psicológica é muito frequente nas situações de conflito entre pais e filhos: "você não serve para nada", "você não devia ter nascido", "você só me causa problema". Mas também aparece em comparações entre irmãos ou no favorecimento de um em detrimento de outro. Testemunhar brigas dos pais e violência conjugal é também uma forma de violência psicológica.

Pela falta de materialidade do ato, que atinge sobretudo o campo emocional e espiritual da vítima, e pela falta de evidências imediatas do ato violento, o abuso psicológico é dos mais difíceis de identificar. No entanto, mediante um olhar arguto e sensível, é possível ao professor perceber o quanto esse tipo de maltrato afeta as crianças e os jovens.

Cabe ressaltar que a escola muitas vezes tem sua parcela de participação nos abusos psicológicos, quando reforça a desmoralização de algumas crianças e adolescentes. Embora as consequências físicas sejam mais óbvias e imediatas, são os aspectos psicossociais de longo prazo os que causam maiores danos. O caso a seguir retrata algumas consequências mais visíveis em função de violência psicológica vivenciada na família pela criança.

Violência psicológica ou abuso psicológico constitui-se em toda forma de rejeição, depreciação, discriminação, desrespeito, cobranças exageradas, punições humilhantes e utilização da criança ou do adolescente para atender às necessidades psíquicas do adulto (BRASIL, 2002). Todas as formas de violência psicológica causam danos ao desenvolvimento e ao crescimento biopsicossocial da criança e do adolescente, podendo provocar efeitos muito deletérios na formação de sua personalidade e na sua forma de encarar a vida.

A história de Denis

Denis é um menino de 12 anos que estuda numa escola particular. Ele é novo nessa escola e sua mãe conta que é a terceira que frequenta em apenas um ano. Foi convidado a se retirar das outras duas por ter comportamento desafiador e utilizar vocabulário inadequado com colegas e professoras.

Na primeira conversa com a mãe, a diretora percebeu que ela o chama pelo nome de "João Gabriel" e explica esse fato porque Denis é também o nome do pai do adolescente, de quem ela não gosta. Ao conversar com a psicóloga da escola, a mãe contou diante do filho que ele gosta de prejudicá-la e a trata mal, tal como o pai dele fazia. A mãe, por sua vez, tem comportamento imaturo e trata o filho com agressões verbais, utilizando muitos palavrões quando ele a desobedece. Também tem o hábito de retirar dele as atividades de que mais gosta por longos períodos (às vezes três meses), mas não sabe mais o que fazer porque já tirou tudo o que poderia (TV, computador, saída com amigos) e nada melhorou.

Para refletir

Que formas de abuso psicológico você identifica nesse caso? Você já observou algum tipo de abuso psicológico na sua escola? Como eles se apresentavam? Em caso positivo, qual foi a atuação da escola?

Negligência e abandono

Negligências constituem as omissões dos pais ou responsáveis pela criança ou pelo adolescente, quando deixam de prover-lhes as necessidades básicas para o desenvolvimento físico, emocional e social. O abandono é considerado uma forma extrema de negligência. A forma mais comum é a omissão de cuidados básicos, como privação de medicamentos, atraso na carteira vacinal, falta de atendimento aos cuidados necessários com a saúde, descuido com a higiene, ausência de proteção contra as inclemências do meio, como frio e calor, não provimento de estímulos e de condições para a frequência escolar (BRASIL, 2002).

Entretanto, tendo em vista a situação de miséria e de extrema pobreza em que muitas famílias vivem, identificar a negligência pode ser uma tarefa difícil, principalmente quando nos deparamos com a dúvida da existência de intencionalidade numa situação típica.

Uma das estratégias para lidar com esse tipo de violência é comparar os recursos e as condições psíquicas da família com os recursos e condições

psíquicas de outras do mesmo estrato social. Outra estratégia é a comparação do trato dispensado a cada filho, buscando identificar se existem preferências e desigualdades (BRASIL, 2002). Independentemente da intencionalidade dos pais ou dos responsáveis pelos cuidados, quando constatamos negligências ou abandono é necessária uma intervenção orientada à proteção da criança ou do adolescente. A seguir, apresentamos um pequeno recorte da história de um menino para refletirmos sobre negligência.

O caso de Thiago

Thiago faltava muito à escola e com 9 anos ainda estava no primeiro ano do Ensino Fundamental. As professoras e a orientadora pedagógica não conseguiam conversar com a mãe dele, pois ela se recusava a ir à escola, apesar de ficar em casa o dia todo. A justificativa para tanta falta é que quando chovia a rua enchia de lama. A mãe sofria de depressão e, embora a família a considerasse uma pessoa doente, era ela a responsável pelos cuidados com Thiago.

Para refletir

Em sua opinião, o caso de Thiago configura negligência? Por quê?
Qual a diferença entre culpabilizar e responsabilizar uma família por abandono ou negligência?

A culpabilização das famílias é um grande problema quando lidamos com situações que envolvem violência, pois, além de pouco contribuir para o entendimento dos atos abusivos contra uma criança ou adolescente, prejudica e inviabiliza o diálogo e potencializa a ocorrência de mais violência.

Conforme citam Ferreira *et al.* (2009), ao culpabilizar ou patologizar a família, reduzimos o problema, que a princípio seria de ordem pública, para a esfera individual, negando o peso das relações sociais na constituição dos problemas. No entanto, é necessário e importante responsabilizar os autores de atos violentos. A responsabilização, diferentemente da culpabilização, permite entender o contexto em que ocorrem as relações violentas e assim traçar estratégias que impliquem a família na garantia dos direitos de crianças e adolescentes.

No caso apresentado, as poucas evidências citadas demonstram que as faltas de Thiago podem indicar que a família necessita de ajuda. Nesses casos, é importante ter uma atitude compreensiva, pois posturas

policialescas e de caráter repreensivo contribuem para que a família se afaste cada vez mais da escola.

Violência sexual

A violência sexual ou abuso sexual é a situação em que uma criança ou adolescente é usado para gratificação sexual de um adulto ou mesmo de um adolescente mais velho, baseado numa relação de poder que pode incluir desde carícias, manipulação das genitálias, mama ou ânus, até o ato sexual com ou sem penetração (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA MULTIPROFISSIONAL DE PROTEÇÃO À INFÂNCIA E À ADOLESCÊNCIA, 2002). As práticas de *voyeurismo*, exibicionismo, produção de fotos, bem como a exploração sexual visando lucro, como é o caso da prostituição e da pornografia, são também formas de violência sexual.

Embora seja algo socialmente inaceitável, a violência sexual é, contraditoriamente, muito frequente. Por estar ancorada em relações de dependência social e afetiva e ameaçar a integridade da família, é comum prevalecer o silêncio quando tal tipo de abuso ocorre. Na maioria das vezes, o agressor é um membro da família, uma pessoa em quem a criança confia e que ela ama. Em muitos casos, a criança ou o adolescente se sentem culpados por sentirem prazer, e isso é usado pelo agressor para conseguir seu consentimento.

O caso de Camila

Camila é uma menina de 7 anos, tímida em sala de aula. Sua professora diz que ela não gosta de brincar com os colegas, apesar de ter um bom relacionamento com todos na escola. Há cerca de um mês, a criança não quer voltar para casa quando a mãe vai buscá-la. A mãe procurou a escola para discutir esse problema e contou que, também em casa, no último mês, a criança se mostra triste, só quer dormir na mesma cama que ela e não fica sozinha em nenhum cômodo da casa. A mãe foi orientada a tentar conversar com a menina sobre seu comportamento. Em casa, quando foi falar com Camila, seu irmão de 4 anos estava por perto. Tão logo a mãe perguntou os motivos pelos quais Camila estava agindo daquele modo, seu irmão contou que havia visto o padrasto de ambos "mexendo na perereca" de Camila. Camila não quis contar nada à mãe, mas disse que era verdade o que o irmão estava relatando.

Para refletir

Você já identificou alguma criança que tenha sido abusada sexualmente? Qual foi a sua reação perante um caso de abuso sexual?

A importância da escola na prevenção da violência familiar fica ainda mais evidente quando se leva em conta que crianças e adolescentes passam grande parte do tempo dentro dos muros escolares, construindo um contato diário e prolongado com os profissionais. Muitas vezes, a escola pode se constituir sua única fonte de proteção, especialmente nos casos em que os familiares são os agressores, e as crianças e os adolescentes não encontram em outros membros da família a confiança e o apoio necessários para falar da violência que sofrem (RISTUM, 2010).

Fica evidenciada a importância da escola na prevenção da violência familiar, quando observamos a diminuição das denúncias desse tipo de violência no momento pandêmico em que a escola e outras instituições que atuam na proteção da infância e juventude permaneceram fechadas.

Muitas famílias tendem a reproduzir suas histórias violentas. Por não vivenciarem outras formas de resolução de conflitos e sem recursos que lhes possibilitem conhecimentos acerca da melhor forma de educar e criar os filhos, utilizam a violência como o único instrumento de comunicação.

Fatores de risco para a violência familiar

Existem alguns fatores que podem servir de alerta para a presença da violência familiar e com isso viabilizar ações de prevenção. Contudo, esses fatores, por si só, não indicam que uma criança ou um adolescente estejam vivenciando situações de violência em seu lar. É preciso um olhar atento e sensível do profissional que convive cotidianamente com o estudante para as questões que envolvem a dinâmica da família, sem com isso ignorar ou desmerecer os valores e as crenças que se encontram subjacentes à vida das pessoas.

Conforme Reichenheim, Hasselmann e Moraes (1999), após um levantamento de 600 trabalhos sobre violência doméstica, os fatores de risco podem estar relacionados aos aspectos pessoais e psicológicos do indivíduo, aos aspectos ambientais e socioeconômicos e culturais das famílias e às características situacionais. Os autores observam que os trabalhos analisados dão mais ênfase aos fatores pessoais, e socioeconômicos e culturais associados à violência.

O documento do Ministério da Saúde (BRASIL, 2001) destaca alguns fatores de risco comumente encontrados em famílias que utilizam a violência como forma de mediar conflitos:

1. abuso de drogas;
2. alcoolismo;
3. comprometimento psicológico e psiquiátrico dos indivíduos;
4. histórico familiar dos pais que sofreram maus-tratos, abuso sexual ou rejeição e abandono na infância e na juventude;
5. gravidez não planejada ou negada;
6. gravidez precoce;
7. gravidez de risco;
8. depressão na gravidez;
9. pai ou mãe com múltiplos parceiros;
10. expectativas demasiadamente altas em relação à criança;
11. ausência ou pouca manifestação positiva de afeto entre pais e filhos;
12. delegação à criança de tarefas domésticas ou parentais;
13. capacidade limitada em lidar com situações de estresse (perda fácil do autocontrole);
14. pais possessivos ou ciumentos em relação aos filhos;
15. a criança sofrer algum tipo de deficiência;
16. crianças com falta de vínculo parental nos primeiros anos de vida.

Podemos considerar também alguns fatores de risco relacionados à forma como as famílias se organizam (BRASIL, 2001):

1. famílias baseadas numa distribuição desigual de autoridade e poder;
2. famílias cujas relações estejam centradas em papéis e funções rigidamente definidos;

3. famílias em que não há nenhuma diferenciação de papéis, levando à ausência de limites entre seus membros;
4. famílias com nível de tensão permanente, que se manifesta por intermédio da dificuldade de diálogo e pelo descontrole da agressividade;
5. famílias com estrutura de funcionamento fechada, em que não há abertura para contatos externos;
6. famílias em situação de crise ou perdas (separação do casal, desemprego, morte, migração, entre outros).

A pandemia da covid-19 desencadeou mudanças significativas na vida das famílias, suscitando o aumento de situações de risco que repercutiram sobre o desenvolvimento das crianças e dos adolescentes, e introduziram dificuldades para a escola no trato com discentes e suas famílias. Também as famílias dos docentes foram afetadas, multiplicando as facetas de transtornos que chegaram até a escola, inicialmente pelo meio virtual e a seguir no dia a dia, no retorno ao contato presencial. Medidas de quarentena e restrições nos deslocamentos, necessárias para prevenir ou diminuir a taxa de transmissão da covid-19, interferiram na rotina, adicionando novos focos de tensionamento e estresse. É importante ressaltar que a pandemia atingiu as famílias de forma desigual, dependendo de marcadores sociais como gênero, cor da pele, etnia, faixa etária, renda e estrato social (FIOCRUZ, 2020). Alguns autores e instituições voltadas para o enfrentamento da violência doméstica observaram aumento da violência contra a mulher devido, entre outros fatores, à coexistência forçada, ao estresse econômico e a temores sobre o coronavírus. No entanto, o Fórum Brasileiro de Segurança Pública constatou uma diminuição significativa das denúncias de abuso ou negligência contra as crianças e adolescentes nesse período. Considera-se que essa diminuição de registros esteja mais relacionada à menor oportunidade de detecção das violências pelas instituições do que propriamente a uma diminuição do fenômeno.

As crianças perderam o vínculo físico com a escola, local privilegiado de socialização e proteção, espaço propenso à identificação e/ou revelação de violência intrafamiliar. Ao não poderem frequentar a escola e estarem privadas de contato pessoal com pessoas fora do contexto familiar, crianças e adolescentes passam a ter menos acesso à rede de apoio voltada a auxiliá-las (MARQUES *et al.*, 2020).

A transferência dos atendimentos presenciais para o meio remoto não apenas dificultou a detecção e o acompanhamento dos casos de violência

doméstica, mas também despertou dúvidas sobre como manejar essas situações a distância. A diminuição das denúncias desse tipo de violência no momento pandêmico – quando a escola e outras instituições que atuam na proteção da infância e juventude permaneceram fechadas – comprova a importância da escola na prevenção da violência.

Fatores que aumentaram os riscos de ocorrência de violência contra crianças e adolescentes na pandemia da covid-19

- O distanciamento social e a quarentena restringem recursos, muitas vezes essenciais aos pais no cuidado com as crianças, como, por exemplo: creches, escolas, associações e organizações comunitárias, familiares, amigos, vizinhos e demais componentes da rede social de apoio, dificultando, ainda mais, o compartilhamento do cuidado e aumentando a demanda parental.
- O impacto econômico negativo nas famílias, o qual tende a aumentar e gerar preocupações sobre a garantia de subsistência.
- O tempo e a intensidade do confinamento, o qual pode aumentar o estresse psicológico entre pais/responsáveis e membros da comunidade, levando ao aumento de conflitos interpessoais.
- O aumento do uso abusivo de álcool e outras drogas no ambiente familiar tende a aumentar a probabilidade de ocorrer violência (psicológica, física e sexual), pois a capacidade de contenção dos próprios atos pode encontrar-se reduzida.
- Medidas de quarentena podem criar medo ou mesmo pânico nos pais/responsáveis, na comunidade e, especialmente, entre crianças, se elas não receberem informações de acordo com sua faixa etária (FIOCRUZ, 2020).

O UNICEF (ALLIANCE FOR CHILD PROTECTION IN HUMANITARIAN ACTION; END VIOLENCE AGAINST CHILDREN; UNICEF, WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2020) aponta como fatores de risco, além dos já citados, a insegurança alimentar devido à perda de empregos e renda, a ausência de refeições nutritivas anteriormente fornecidas por escolas e programas de cuidados, e o aumento na atividade digital das crianças com pouco monitoramento do cuidador, o que expõe a maiores riscos. Essas novas tensões vêm ocorrendo em um momento em que as crianças estão menos visíveis a indivíduos e profissionais que normalmente se dedicam à sua proteção (ALLIANCE FOR CHILD PROTECTION IN HUMANITARIAN ACTION; END VIOLENCE AGAINST CHILDREN; UNICEF, WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2020).

Para refletir

Com o retorno das atividades presenciais, você percebeu o impacto da pandemia na relação familiar de seus alunos? Como ela se expressou? Qual foi o impacto na sala de aula?

O papel da escola na violência familiar

> A cada dia que vivo, mais me convenço
> de que o desperdício da vida está no amor
> que não damos, nas forças que não usamos,
> na prudência egoísta que nada arrisca e que,
> esquivando-nos do sofrimento,
> perdemos também a felicidade.
>
> Carlos Drummond de Andrade (*apud* SILVA JUNIOR, 2014).

O papel fundamental do educador diante dos maus-tratos é amplamente discutido e reconhecido pela literatura científica. Identificar tais situações, ouvir e acolher a família, e dar início a ações interdiciplinares são ações muito valiosas e que cabem à escola (GRANVILLE-GARCIA *et al*., 2009). Entretanto, tal como acontece com profissionais de outras áreas, em maior ou menor grau, essas funções nem sempre são efetivadas pelos professores por medo do envolvimento em conflitos de família, considerados “particulares”, por receio de represálias, por despreparo técnico e emocional e pelo não reconhecimento de seus papéis na rede de atenção.

Professores de escolas municipais de Salvador (BA) identificaram as seguintes práticas como papel da escola em face de maus-tratos contra crianças e adolescentes: convite e advertência à família, realização de atividades educativas com as famílias consideradas abusivas, encaminhamento dos casos a órgãos de atenção e apoio à criança e, quando couber, denúncia às agências competentes, tais como conselhos tutelares e Ministério Público. Foram identificadas, assim, tanto concepções de caráter de atenção como de punição. Segundo Carvalho *et al*. (2008, p. 231), tais ambivalências refletem a própria representação dos professores acerca de órgãos como o Conselho Tutelar, “presente no imaginário dos educadores tanto como agência dotada de legitimidade para promover o bem-estar da criança quanto para estabelecer penas como destituição do poder familiar”.

É interessante notar que pode haver diferença entre o que é considerado papel da escola e o papel dos profissionais da escola, no que diz respeito aos maus-tratos contra crianças e adolescentes. Uma pesquisa com 80 professores de colégios públicos do município de São Paulo identificou como papéis da escola: convocar e orientar os pais (87,2% dos entrevistados), denunciar aos conselhos tutelares (56,4%), identificar a violência (48,7%) e encaminhar ao psicólogo (30,8%). Como papel dos professores, foram relatados: comunicar à direção da escola (74,7%), convocar e orientar os pais (74,7%) e encaminhar ao Conselho Tutelar (35,4%) (VAGOSTELLO *et al.*, 2003).

Para refletir

Que papel a sua escola e os professores têm desempenhado quando suspeitam ou identificam situações de maus-tratos contra os alunos?

Como tem sido a atuação da escola?

Alguns trabalhos mostram que, em diferentes lugares do país, ações internas à própria escola têm sido as formas mais frequentes de lidar com crianças e adolescentes vítimas de violência, apesar da formação insuficiente dos professores, das limitações inerentes ao ambiente escolar e ao trabalho multiprofissional e intersetorial nesses casos.

Em uma pesquisa sobre maus-tratos infantis realizada com professores de escolas públicas de Caruaru (PE), a resposta mais frequente a respeito da atitude que deveria ser tomada diante de uma situação de violência foi contatar os pais ou responsáveis (51,1% dos casos), enquanto outros 43,5% disseram que denunciariam o fato ao Conselho Tutelar. Cerca de 60% dos professores não haviam recebido informações a respeito de maus-tratos durante sua formação (GRANVILLE-GARCIA *et al.*, 2009). Cabe lembrar que uma atitude não inviabiliza a outra, mas é recomendável que não se notifique ao Conselho Tutelar uma situação antes de, ao menos, tentar esclarecê-la.

É recomendável, em todos os casos, pelo menos a tentativa de conversar com os pais. Se a suspeita for mantida ou se for confirmada uma situação de maus-tratos, o Conselho Tutelar deve ser acionado. A opção pelo não envolvimento ou pela ameaça aos pais não ajuda na condução dos casos, podendo expor ainda mais a criança aos riscos de violência e afastar a família do ambiente escolar.

Em outro trabalho com profissionais da educação (80 professores e dez diretores) de escolas de São Paulo, também a principal ação recomendada perante o conhecimento de casos de violência foi a convocação e a orientação dos pais das vítimas (69,9%), enquanto o encaminhamento ao Conselho Tutelar foi de 33,3%. Chamam atenção os seguintes dados: a escola "preferiu não se envolver no assunto" em 21,7% dos casos, e em 11,6% dos casos "os pais foram ameaçados de denúncia" (VAGOSTELLO *et al.*, 2003).

Da mesma forma, professores de escolas públicas e privadas do Distrito Federal e de Goiás, diante tanto de suspeitas quanto de casos confirmados, preferem agir no âmbito da sala de aula ou encaminhar os alunos aos serviços de orientação psicopedagógica da própria instituição escolar (cerca de 80%). Apenas em torno de 12% denunciam ou encaminham crianças e adolescentes vítimas de violência familiar aos órgãos ou instituições específicos. As opções, nessa pesquisa, não eram excludentes (ALMEIDA; SANTOS; ROSSI, 2006).

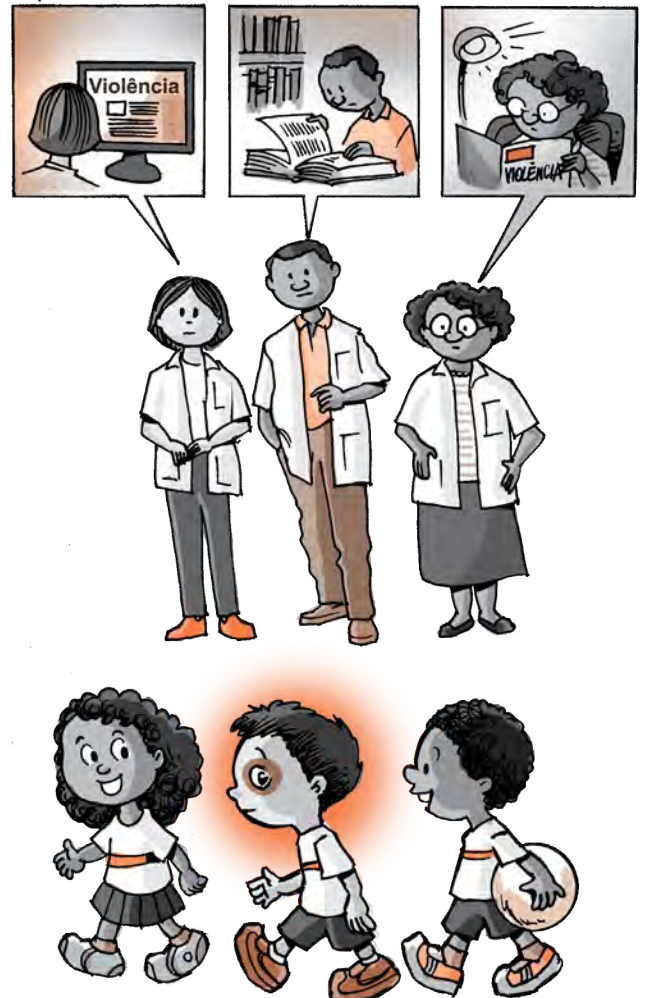
Se, por um lado, a ação isolada da escola não é suficiente, não podemos ignorar que muitas escolas vêm atuando nas situações de risco para as crianças e os adolescentes, o que é ótimo. Cabe, então, capacitar as equipes escolares para que cumpram essa etapa da melhor maneira possível.

Como apoiar as crianças e as famílias envolvidas em violência familiar

Conhecer as manhas e as manhãs,
O sabor das massas e das maçãs,
É preciso amor pra poder pulsar,
É preciso paz pra poder sorrir,
É preciso a chuva para florir.

Almir Sater e Renato Teixeira (TOCANDO..., 1991).

É preciso que a equipe escolar tenha consciência de que sempre poderá ajudar diante da suspeita ou de caso confirmado de maus-tratos contra uma criança ou um adolescente. No entanto, os profissionais envolvidos precisam estar seguros antes de tomar qualquer atitude. Ou seja, ao suspeitar ou descobrir que uma criança está sendo abusada, o caso não deve se tornar uma emergência a ser resolvida imediatamente, sem planejamento adequado.

O planejamento para ação precisa ser decidido em equipe, inicialmente dentro do próprio espaço da escola. Para isso, é desejável que haja formação dos professores e de outros profissionais da escola para lidar com maus-tratos. Informações

insuficientes podem levar à adoção de procedimentos inadequados e prejudiciais na resolução do caso.

Não existe uma rotina a ser seguida em todas as situações de violência, uma vez que as atitudes a serem tomadas e suas sequências vão variar de acordo com o tipo de abuso, a idade da criança, as características da família, os recursos existentes na escola, a extensão da rede de proteção local e os riscos da comunidade na qual a escola está inserida. A seguir, apresentamos algumas sugestões que certamente precisam ser adaptadas à realidade de cada caso.

Esclarecer a situação

O professor pode conversar com seu aluno, desde que se sinta preparado para fazê-lo e se certifique de que há condições emocionais para a conversa. Após ouvir o estudante, o educador deve avaliar a conveniência e a necessidade de conversar com os responsáveis. De preferência, a abordagem da família deve ocorrer de forma planejada e na presença de representante da direção ou do psicólogo escolar ou, ainda, de um pedagogo. Antes de explicar a suspeita de maus-tratos, é importante verificar se é possível estabelecer algum diálogo a respeito do tema. Pais reagem de diversas formas quando há suspeita de que seus filhos estejam sendo maltratados por eles ou por outras pessoas. Podem se tornar agressivos, sentir-se ameaçados, irritados, ofendidos, envergonhados ou culpados. Às vezes é necessário envolver mais de um responsável para esclarecer a situação.

Para refletir

Você já precisou esclarecer alguma suspeita de maus-tratos ou já foi procurado por aluno ou responsáveis que desejavam relatar uma situação desse tipo? Como você se sentiu? Qual foi sua atitude? Você teve com quem compartilhar o problema? Encontrou dificuldades para lidar com o caso?

Escolher o familiar sensível ao sofrimento da criança e obter visões de outros familiares (inclusive irmãos que frequentem a mesma escola) são opções para uma avaliação mais ampla. O diálogo a respeito da situação deve acontecer em um local onde a criança ou a família se sinta à vontade, possa ser ouvida de forma tranquila e respeitosa, lembrando que a conversa não tem o objetivo de investigar o que ocorreu. Ao contrário, seu objetivo é esclarecer os fatos com a finalidade de orientar a escola a tomar medidas eficazes e condizentes com a situação, sem

expor a criança ou a família a situações constrangedoras, nem expor os profissionais a riscos que porventura sejam identificados.

Para não aumentar ou causar sofrimento para a criança e seus familiares, recomenda-se oferecer-lhes apoio e conforto, em vez de ter posturas que possam ser interpretadas como censura, punição, preconceito, culpabilização ou qualquer outro julgamento negativo.

As conversas com os pais devem ser utilizadas como oportunidades para reconhecimento, negociação, esclarecimentos e resolução de conflitos, bem como para expressão de sentimentos, ideias e propostas, considerando o contexto das relações intra e extrafamiliares. É importante construir alternativas junto à família, para que ela encontre reais possibilidades de introduzir novas formas de relacionamento e de educação (MURARO, 2008).

É importante ter em conta que:

- Nem sempre o profissional que suspeitou do abuso ou para quem a criança ou a família revelou maus-tratos se sente preparado para esclarecer a situação. Seria bom que a escola identificasse profissionais dispostos a atuar nos problemas e que estejam preparados para isso.
- Compartilhar com outros colegas da escola não é o mesmo que divulgar a situação para toda a comunidade escolar. É recomendável que a situação seja compartilhada com quem possa ajudar a conduzir a solução dos problemas. Uma opção é discuti-la com outros professores que tenham contato com o mesmo aluno em momentos diferentes, a fim de verificar suas percepções sobre o estudante e as possibilidades de apoiá-lo.

Orientações gerais para conversar com as crianças

- Ouça a criança ou o adolescente atentamente. Leve a sério tudo o que eles disserem.
- Fique calmo, pois reações extremas podem aumentar a sensação de culpa.
- Deixe que a criança ou o adolescente contem a história livremente. Procure não perguntar diretamente os detalhes da violência sofrida nem os fazer repetir sua história várias vezes, pois isso pode causar perturbações e aumentar o sofrimento. Se você não estiver certo de poder conduzir a conversa, procure uma orientação sobre como fazê-lo. As organizações que desenvolvem trabalhos de proteção à criança e ao adolescente o ajudarão nessa tarefa.

- Utilize as mesmas palavras que a criança (para identificar as partes do corpo, por exemplo). Se a criança perceber que você reluta em empregar certas palavras, ela poderá também relutar em usá-las.
- Proteja a criança ou o adolescente e reitere que não têm culpa pelo que ocorreu. É comum eles se sentirem responsáveis por tudo o que está acontecendo. Seu relato deve ser levado a sério, já que é raro mentirem sobre essas questões.
- Diga à criança ou ao adolescente que, ao contarem, eles agiram corretamente.
- Confirme com a criança ou o adolescente se você está, de fato, compreendendo o que eles estão relatando.
- Explique à criança ou ao adolescente o que irá acontecer em seguida, como você irá proceder, ressaltando sempre que eles estarão protegidos.
- Anote o mais cedo possível tudo que foi dito: esse relato poderá ser utilizado em procedimentos legais posteriormente.
- Não faça promessas que você não possa cumprir, como, por exemplo, manter segredo sobre uma violência que a criança ou o adolescente revelaram. Você deverá dizer que terá de contar a outras pessoas, pois assim estará protegendo-os.
- Esteja atento à realidade de seu aluno e à sua própria realidade.

Fonte: Adaptado de Abrapia (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA MULTIPROFISSIONAL DE PROTEÇÃO À INFÂNCIA E À ADOLESCÊNCIA, 1997, p. 20-22).

Decidir sobre a atitude a ser tomada

Após conversar com a criança ou o adolescente e com os pais ou responsáveis, a equipe escolar se vê diante de diferentes situações e deverá decidir sobre que atitude tomar. Colocamos, a seguir, algumas possibilidades simulando situações, na certeza de que outras podem acontecer.

▸ A suspeita foi afastada

Situação 1: uma criança de 7 anos apresentava na perna uma marca que parecia queimadura de cigarro. Houve suspeita de que tivesse sido proposital, mas tanto a criança quanto o responsável relataram (separadamente), de forma coerente e tranquila, uma queimadura acidental provocada por uma vizinha que portava um cigarro aceso. A criança nunca havia chegado com marcas à escola, era bem cuidada, não faltava às aulas, vestia-se adequadamente, os pais estavam sempre presentes e

ninguém na casa era fumante. Nesse caso, os educadores poderiam apenas orientar os pais a respeito da fase de desenvolvimento dessa criança e sobre os riscos de acidentes que costumam ocorrer nessa faixa etária, passando a observá-la para ver se outros sinais surgiriam posteriormente.

▸ Não foi possível esclarecer a suspeita

Situação 2: a mesma criança, ao ser abordada, nada falou sobre a queimadura, estava tímida, mas não parecia assustada. O responsável disse não ter visto a lesão. Seria recomendado, nesse caso, perguntar como ele imagina que teria ocorrido a lesão. Após ouvir a resposta, dizer-lhe que a escola considera ter sido uma queimadura (não seria necessário dizer que houve suspeita de que a lesão fosse intencional). É importante não acusar ninguém, mas observar a conduta do responsável durante a conversa. Nesse caso, os educadores poderiam sugerir que o responsável procurasse esclarecer a origem da lesão com a própria criança ou com outros parentes ou cuidadores.

▸ A suspeita foi confirmada e quem praticou o abuso não mora com a criança

Situação 3: ao conversar com a criança, ela contou que o tio a havia queimado com cigarro, o que foi confirmado pela mãe, que alegou ser a criança muito agitada. O tio "tem problema de nervos" e numa visita à casa dele havia acontecido a queimadura intencional para puni-la. Nesse caso, é recomendável a escola esclarecer à mãe que esse é um ato de violência física e observar sua reação a respeito. Cabe, ainda, verificar com que frequência a criança tem contato com esse tio e se ele tem alguma responsabilidade de cuidar dela. É importante que tal situação seja notificada ao Conselho Tutelar (ver adiante), mas mais importante é conversar com a mãe sobre sua responsabilidade na proteção da criança e ajudá-la a tomar medidas de proteção (evitar ir à casa do tio, por exemplo). Caso os educadores considerem que a mãe tem bom vínculo com a escola, é possível já nessa conversa falar a respeito da notificação. Caso haja um vínculo precário, talvez seja melhor investir primeiro nesse vínculo por meio de algumas conversas em um curto período de tempo, e depois informá-la sobre a obrigatoriedade da notificação, por parte da escola; sobre o que é o Conselho Tutelar e os possíveis desdobramentos da notificação (incluindo um encaminhamento para tratamento do tio); e sobre o apoio que a escola pode oferecer caso a mãe sinta necessidade ou o Conselho Tutelar entre em contato.

Para saber mais sobre notificação de maus-tratos, leia o Capítulo 9, que fala sobre redes de atendimento.

Muitos pais ou responsáveis não consideram errado praticar abusos físicos, psicológicos e negligências contra as crianças. Isso ocorre por desinformação quanto ao fato de que a violência não é mais um método de educação infantil aceito no mundo. Cabe aos educadores tratar desse tema em favor das crianças e dos adolescentes.

- A suspeita foi confirmada e a violência foi praticada pelo pai, que reside com a família

Situação 4: ao ser questionada, a criança conta que seu pai a queimou com uma caneta quente porque ela lhe desobedeceu. A mãe nega, mas diz que caso o pai tivesse essa atitude ela acharia correto, porque só assim a criança aprenderia a respeitá-los. Conversar com o pai seria o próximo passo, caso a escola avalie ser possível e conveniente, o que pode ser decidido por meio de conversa com a mãe e com base em outros contatos prévios com ele na escola. Caso a equipe escolar decida por abordar o pai, essa conversa deve ter o objetivo de ajudá-lo a mudar o comportamento agressivo. É preciso esclarecer a respeito das consequências do abuso físico para a criança e para sua relação com o próprio pai, tentando conhecer como foram suas vivências na infância em relação a castigos corporais, ensinando outras formas de educar que não sejam com uso de violência. Nessa situação, independentemente da conversa com o pai, é importante que seja feita a notificação imediata ao Conselho Tutelar, uma vez que a criança pode estar em risco por conviver com um pai que tenta educá-la lançando mão de castigos corporais.

Para refletir

Você já vivenciou situações semelhantes às tratadas neste capítulo? E outras? Você concorda com as sugestões de conduta para cada uma delas?

Que outras medidas os educadores poderiam tomar, além das sugeridas?

O que você pensa sobre o castigo corporal como forma de educar as crianças?

Caso deseje saber mais sobre as consequências do castigo corporal e sobre formas não violentas de educar crianças, visite o site Não bata, eduque.

Explicar à criança e à família a decisão tomada pela escola

Uma vez esclarecida a situação, é recomendável que a decisão tomada pela equipe escolar seja comunicada à família e à criança; neste último caso, de acordo com o seu nível de compreensão. Ainda que a família não concorde com a decisão da escola, ficará mais segura se nada for feito sem o seu conhecimento. No entanto, se a situação for de extrema gravidade (o que, felizmente, não corresponde à maioria dos casos) ou a escola não conseguir contatar algum familiar, as medidas não devem ser postergadas, e sim devem ser tomadas o mais breve possível em favor da criança.

Manter contato mais próximo com a criança e sua família

Ainda que a suspeita de maus-tratos seja afastada ou não tenha fundamento, cabe à escola zelar pela proteção da criança, acompanhando-a: observar se as orientações surtiram efeito, se um eventual encaminhamento para tratamento psicoterápico foi providenciado ou se outras soluções sugeridas foram acatadas.

Mesmo quando a escola decide que determinado caso deve ser notificado ao Conselho Tutelar, é importante observar de perto a criança e, se possível, também os responsáveis, cumprindo seu papel de proteger e acompanhar os casos.

Outro aspecto a ser lembrado é que, se a criança ou a família revelou uma situação de abuso para um educador é porque confiou nele. Portanto, há um compromisso moral de sua parte em não abandonar essas pessoas.

Nos casos de violência relatados na pesquisa com professores de São Paulo, as intervenções da escola

> resultaram, predominantemente, no compromisso verbal dos pais em modificar sua conduta (49,3%), seguido pela não ocorrência ou não percepção de recidivas (30,4%). Em 23,2% dos relatos, a criança recebeu atendimento psicológico, em 17,4% houve acompanhamento pelo Judiciário e em 11,6%, a violência reincidiu (VAGOSTELLO *et al.*, 2003, p. 192).

Obviamente, para estar ciente de tais desdobramentos, a escola precisa manter um olhar atento às crianças e às famílias que precisam de ajuda.

Você conhece a lei menino Bernardo?

A Lei n. 13.010, mais conhecida como Lei Menino Bernardo, sancionada no dia 26 de junho de 2014, alterou o Estatuto da Criança e do Adolescente para estabelecer o direito da criança e do adolescente de serem educados sem o uso de castigos físicos, de tratamento cruel ou degradante (BRASIL, 2014). A legislação representa um avanço do Brasil para estimular a educação de crianças e adolescentes sem o uso de violência. Além disso, a Lei Menino Bernardo determina a capacitação adequada de profissionais que trabalham no atendimento a crianças e adolescentes, para que eles atuem de forma eficaz na prevenção, identificação e enfrentamento de todas as formas de violência.

Saiba mais sobre a Lei n. 13.010/2014 – a Lei Menino Bernardo.

Alguns caminhos para a escola seguir em caso de violência familiar

> Para ser grande, sê inteiro: nada
> Teu exagera ou exclui.
> Sê todo em cada coisa.
> Põe quanto és no mínimo que fazes.
> Assim em cada lago a lua toda
> Brilha, porque alta vive.
> Ricardo Reis (1933).

Para lidar com a violência, principalmente a violência familiar, é preciso reconhecer a complexidade do fenômeno e estar sensibilizado para entendê-lo dentro de um contexto social mais amplo. Essa sensibilização envolve:

- escuta acolhedora dos problemas apresentados pela criança ou pelo adolescente;
- visão crítica quanto a comportamentos violentos em sala de aula;
- respeito aos valores e crenças das famílias;
- valorização da família como instituição primordial para o desenvolvimento da criança e do adolescente;
- não adoção de posições autoritárias e práticas estigmatizantes e preconceituosas em relação às famílias e aos estudantes;
- postura compreensiva diante das causas da violência familiar, entendendo seu contexto de forma ampla;
- garantia de sigilo a respeito das informações sobre violência recebidas das crianças ou adolescentes e de suas famílias, quando isso for cabível e recomendado.

 Para praticar

Agora que você já conhece os vários tipos de violência familiar e sabe dos riscos para as crianças e os adolescentes, verifique quais são os mais comuns na sua escola. Converse com outros professores e observe se eles identificam os mesmos tipos que você. Depois, descreva o que você concluiu com base no levantamento realizado e na discussão desenvolvida.

Referências

ALMEIDA, S. F. C.; SANTOS, M. C. A. B.; ROSSI, T. M. F. Representações sociais de professores do Ensino Fundamental sobre violência intrafamiliar. *Psicologia*: teoria e pesquisa, São Paulo, v. 22, n. 3, p. p. 277-286, 2006.

ASSIS, S. G.; PESCE, R. P. Q.; AVANCI, J. *Resiliência*: enfatizando a proteção na adolescência. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA MULTIPROFISSIONAL DE PROTEÇÃO A INFÂNCIA E A ADOLESCÊNCIA. *Abuso sexual contra crianças e adolescentes*: mitos e realidades. 3. ed. Petrópolis: Autores & Agentes & Associados, 2002.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA MULTIPROFISSIONAL DE PROTEÇÃO A INFÂNCIA E A ADOLESCÊNCIA. *Maus-tratos contra crianças e adolescentes*: proteção e prevenção: guia de orientação para educadores. Petrópolis: Autores & Agentes & Associados, 1997.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial*: seção 1, Brasília, DF, n. 135, 16 jul. 1990.

BRASIL. Lei n. 13.010, de 26 de junho de 2014. Altera a Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), para estabelecer o direito da criança e do adolescente de serem educados e cuidados sem o uso de castigos físicos ou de tratamento cruel ou degradante, e altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, n. 121, p. 2, 27 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Notificação de maus-tratos contra crianças e adolescentes pelos profissionais de saúde*: um passo a mais na cidadania em saúde. Brasília, DF: Ministério da Saúde, Secretaria de Assistência a Saúde, 2002.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Violência intrafamiliar*: orientações para prática em serviço. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2001.

CARDOSO, C. L.; FERES-CARNEIRO, T. Sobre a família: com a palavra, a comunidade. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, Rio de Janeiro, ano 8, n. 2, ano 8, p. 523-539, 2008.

CARVALHO, A. C. R. *et al*. Maus-tratos infantis e juvenis em foco: como pensam as instituições envolvidas? *In*: TAPPARELLI, G.; NORONHA, C. V. (org.). *Vidas em risco*: quando a violência e o crime ameaçam o mundo público e o privado. Salvador: Arcádia, 2008.

CAVALCANTE, F. G.; SCHENKER, M. Violência, família e sociedade. *In*: NJAINE, K; ASSIS, A. G.; CONSTANTINO, P. (org.). *Impactos da violência na saúde*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz: ENSP/CDEAD, 2009.

CONSELHO NACIONAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE (Brasil). *Plano nacional de promoção, proteção e defesa do direito de crianças e adolescentes à convivência familiar e comunitária*. Brasília, DF: Conanda; CNAS, 2006. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Cadernos/Plano_Defesa_CriancasAdolescentes%20.pdf. Acesso em: 10 mar. 2023.

FERREIRA, A. L. *et al*. Crianças e adolescentes em situação de violência. *In*: NJAINE, K; ASSIS, A. G.; CONSTANTINO, P. (org.). *Impactos da violência na saúde*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz: ENSP/CDEAD, 2009.

FIOCRUZ. *Saúde mental e atenção psicossocial na pandemia covid-19*: violência doméstica e familiar na covid-19. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2020. Disponível em: https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/handle/icict/41121/Sa%c3%bade-Mental-e-Aten%c3%a7%c3%a3o-Psicossocial-na-Pandemia-Covid-19-viol%c3%aancia-dom%c3%a9stica-e-familiar-na-Covid-19.pdf?sequence=2&isAllowed=y. Acesso em: 22 jul. 2020.

GRANVILLE-GARCIA, A. F. *et al*. Conhecimentos e percepção de professores sobre maus-tratos em crianças e adolescentes. *Saúde e Sociedade*, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 131-140, 2009.

HARPER, K. *et al*. (coord). *Erradicando o castigo físico e humilhante contra a criança*: manual de ação. Rio de Janeiro: Save the Children Suécia, 2006.

MARQUES, E. S. *et al*. A violência contra mulheres, crianças e adolescentes em tempos de pandemia pela COVID-19: panorama, motivações e formas de enfrentamento. Cadernos de Saúde Pública, Rio de Janeiro, v. 36, n. 4, p. e00074420, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0102-311x00074420. Acesso em: 21 jun. 2020.

MURARO, H. M. S. (org.). *Protocolo da Rede de Proteção à Criança e ao Adolescente em Situação de Risco para Violência*. 3. ed. Curitiba: Secretaria Municipal de Saúde, 2008.

NEDER, G. Ajustando o foco das lentes: um novo olhar sobre a organização das famílias no Brasil. *In*: KALOUSTIAN, S. M. (org.). *Família brasileira*: a base de tudo. São Paulo: Cortez, 1994.

NJAINE, K; ASSIS, A. G.; CONSTANTINO, P. (org.). *Impactos da violência na saúde*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz: ENSP/CDEAD, 2009.

PESCE, R. Violência familiar e comportamento agressivo e transgressor na infância: uma revisão da literatura. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, p. 507-518, 2009.

REICHENHEIM, M. E.; HASSELMANN, M. H.; MORAES, C. L. Conseqüências da violência familiar na saúde da criança e do adolescente: contribuições para a elaboração de propostas de ação. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 109-121, 1999.

REIS, Ricardo. Para ser grande sê inteiro. *Revista Presença*, Coimbra, n. 37, fev. 1933.

RISTUM, M. A violência doméstica e as implicações da escola. *Temas em Psicologia*, Ribeirão Preto, v. 18, n. 1, p. 231–242, 2010.

SCHULZ, M. R. *Violência doméstica e o impacto na vida social e acadêmica da criança e do adolescente*. Santa Rosa, 2018. LinkedIn: Marcia Sschulz. Disponível em: https://pt.linkedin.com/pulse/viol%C3%AAncia-dom%C3%A9stica-e-o-impacto-na-vida-social-acad%C3%AAmica-schulz. Acesso em: 30 mar. 2023.

SILVA JUNIOR, J. V. *Vida longa*. Joinville: Clube de Autores, 2014.

TOCANDO em frente. [Intérprete] Almir Sater. *In*: ENSAIO: Almir Sater. [*S. l.*]: Coqueiro Verde Records, 1991. 1 CD, faixa 5.

VAGOSTELLO, L. *et al*. Violência doméstica e escola: um estudo em escolas públicas de São Paulo. *Paidéia*: cadernos de psicologia e educação, Ribeirão Preto, v. 13, n. 26, p. 190-196, 2003.

7. Reflexões sobre os efeitos da violência na saúde de alunos e professores

Joviana Quintes Avanci, Renata Pires Pesce,
Ana Paula Lucas Caetano de Albuquerque e
Ana Lúcia Ferreira

De tudo ficaram três coisas...
A certeza de que estamos começando...
A certeza de que é preciso continuar...
A certeza de que podemos ser interrompidos antes de terminar...
Façamos da interrupção um caminho novo...
Da queda, um passo de dança...
Do medo, uma escada...
Do sonho, uma ponte...
Da procura, um encontro
Fernando Sabino (1956).

Este capítulo aborda os efeitos da violência na saúde física e mental de crianças, adolescentes e de toda a comunidade escolar, sobretudo dos professores. Discute o tema da saúde mental no cotidiano escolar, apontando efeitos decorrentes da pandemia de covid-19, a curto e longo prazos. Busca estimular a reflexão sobre as possibilidades que a escola e o professor têm de minimizar ou evitar que as consequências de situações difíceis se instaurem ou se mantenham na vida. Com a intenção de enriquecer o debate, ao longo do capítulo são apresentados casos baseados em histórias reais e na experiência de profissionais que trabalham com o tema.

Reflexões iniciais

Iniciamos este capítulo com a fala de um pai que serve como pontapé para a reflexão dos inúmeros problemas vivenciados por crianças e adolescentes e com os quais a escola se depara cotidianamente. O texto serve também para discutir como a violência na família e na comunidade pode contribuir muito para o desenvolvimento de problemas escolares.

O relato do pai de Juninho

Meu filho é fraco na escola e é perturbado e agitado em casa.
Às vezes parece triste e fica quieto num canto. É muito influenciado pelos amigos, faz tudo o que eles pedem. Moramos num local violento e ele vive aprontando. Outro dia, a gente estava na rua e vimos um moleque da idade dele apanhando dos bandidos porque fez coisa errada na comunidade. Aí eu mostro para ele o destino desses meninos e pergunto: é isso que você quer pra tua vida?

Ele sai de casa e fica com o primo e as más companhias, lá no morro.

Ultimamente não faz nada que me agrade. Até jogar futebol, ele deixou! Eu não sei mais o que fazer! Já bati muito nele, até com correia e vara. Mas nada resolve. Uma vez Juninho ficou com a perna toda marcada da correada que dei, e isso parece que o revoltou ainda mais.

Acho que ele já nasceu errado! Quando eu namorava a mãe dele, ela engravidou, foi um acidente. Ela foi embora e eu criei Juninho sozinho. A minha sorte foi que minha mãe ajudou muito. Ai de mim, se não fosse ela! Mas agora ela está doente e não tem muita saúde para cuidar dele. Mora todo mundo junto, minha mãe, o marido dela e mais um tio. Mas também tem muita briga e discussão lá em casa, porque o marido da minha mãe bebe muito.

Juninho já foi suspenso duas vezes da escola. Briga muito com os colegas e não quer fazer os exercícios. Os colegas tentam isolá-lo, até já ameaçaram bater em quem falasse com ele. Há dois ou três anos, fizeram na escola um tal corredor da morte. Aí, quando ele passou, eles chutaram Juninho, bateram nele e colocaram o pé para ele cair. Ele caiu e começaram a rir. Aí ele ficou revoltado e não queria mais vir pra escola.

Juninho já repetiu o ano duas vezes e vive desobedecendo à professora e aos outros funcionários da escola. Só gosta do professor de Educação Física. A diretora me chamou e disse que este é o último ano de Juninho na escola. Ela disse que a escola já tentou de tudo, mas não tem mais o que fazer com ele. Me aconselhou a colocar Juninho no turno da noite. Eu não sei o que fazer.

Para refletir

Analise o comportamento de Juninho.

Quais são os fatores que contribuíram para o desinteresse dele na escola e para seus problemas de comportamento?

Como você avalia a atitude da diretora?

De que forma o Conselho Tutelar poderia apoiar e intervir em casos como esse?

Os efeitos imediatos ou tardios da violência

A infância e a adolescência são fases de desenvolvimento contínuo e de intenso processo de maturação. As experiências nessas etapas da vida deixam uma espécie de registro, e, apesar de poderem ser reparadas ou reconstruídas, costumam deixar marcas importantes.

As experiências de violência são sentidas diferentemente, dependendo do momento de vida e das diferentes respostas vindas do meio em que se vive. Para as crianças, a forma como os pais lidam com os momentos difíceis da vida serve como referência.

A violência é uma experiência de vida muito particular e especialmente difícil. A criança e o adolescente, por sua vez, são bastante vulneráveis aos efeitos negativos dela decorrentes. Como já foi dito em capítulos anteriores, as várias formas de violência podem acarretar danos físicos, emocionais, psicológicos e cognitivos, alterando a sensibilidade da criança ou do adolescente ou a forma como eles lidam com os problemas. Em todo o mundo, inúmeros estudos atestam os danos da violência para o desenvolvimento de crianças e adolescentes, tanto no presente como no futuro.

Os efeitos da violência dependem principalmente (ASSIS; PESCE; AVANCI, 2006; FERREIRA *et al.*, 2009):

- da idade e das características individuais da criança ou do adolescente, tais como o desenvolvimento psicológico, o tipo de personalidade e a capacidade intelectual;
- do tipo de violência, se física, psicológica, sexual ou negligência (apesar de muito frequentemente ocorrerem simultaneamente);
- da frequência, intensidade e duração das situações de violência;
- do tipo de relação afetiva que a criança ou o adolescente têm com o autor da agressão;
- dos fatores relacionados à situação violenta: anteriores, atuais e posteriores;
- da representação que a criança ou o adolescente têm da violência sofrida;
- das medidas tomadas para a prevenção de novos episódios violentos.

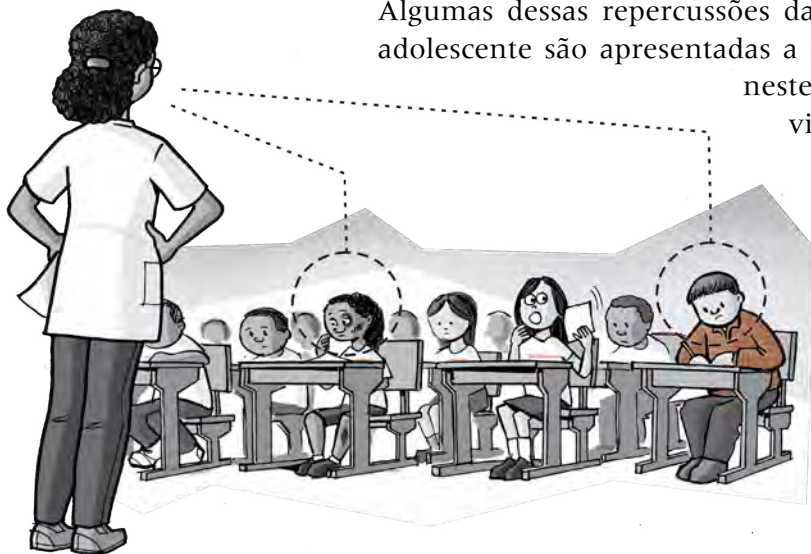
De maneira geral, as crianças pequenas estão mais vulneráveis às agressões que acontecem no âmbito familiar. No entanto, o lar cria uma condição de grande vulnerabilidade também para os adolescentes, tradicionalmente mais expostos à violência no local e no ambiente onde moram.

Atualmente já se sabe que a criança ou o adolescente que sofrem alguma forma de violência têm maior risco de vivenciar diferentes episódios violentos, o que é chamado de "ciclo de violência" (AVANCI *et al*., 2009).

Pesquisas têm demonstrado que os efeitos da violência decorrem mais da combinação do contexto em que as relações violentas ocorrem e menos do efeito da violência isoladamente (CICCHETTI; TOTH, 1995). No entanto, a violência tem um efeito negativo independentemente de outras situações adversas e costuma ocorrer associada a outras situações difíceis, como problemas financeiros, alcoolismo e doenças vivenciadas pela família. Também algumas violências que ocorrem na família ou na comunidade, embora não atinjam diretamente a criança e o adolescente, mas das quais eles são testemunhas, podem afetar seu desenvolvimento. Conviver em meio a conflitos é tão danoso para a criança ou o adolescente quanto as situações em que eles próprios são o alvo. No caso de crianças e adolescentes que presenciam a violência entre os seus pais, a percepção e o aprendizado dessa forma de se relacionar pode ter como consequência a falta de limites, de capacidade de negociação, de sentimento de perigo permanente e de culpa.

Também a violência que acontece entre os irmãos acarreta efeitos negativos para a criança e o adolescente, já que o relacionamento fraterno é uma das primeiras relações sociais que o ser humano vivencia, sendo uma espécie de experimentação para interações futuras.

Independentemente do local ou da tipologia, a maior parte dos casos de violência contra a criança e o adolescente tem forte impacto em suas vidas e em seu desenvolvimento, podendo inclusive levar à morte, sendo a escola um local privilegiado de manifestação e detecção de sinais de violência.

Um olhar atento e ampliado dos educadores ao lidar com seus alunos pode aumentar as chances de detecção desses sinais e de inúmeras situações de risco, minimizando as consequências da violência para eles. Algumas dessas repercussões da violência na vida da criança ou do adolescente são apresentadas a seguir. Vale ressaltar que destacamos neste capítulo os efeitos mais marcantes e visíveis por parte de quem sofre. Contudo, muitos dos danos também são apresentados por quem comete violência, porque provavelmente este também, de alguma forma, é vítima. Nem sempre as repercussões da violência na vida de crianças e adolescentes são fáceis de identificar e, embora descritivamente sejam apresentadas em separado, devem ser vistas na prática de maneira inter-relacionada.

Os danos da violência no corpo

A maioria dos casos de violência contra a criança e o adolescente não deixa marcas físicas. Quando ocorrem, geralmente são leves e passam despercebidas. Mas é bom lembrar que a violência pode matar a criança, portanto é importante saber identificar as pequenas lesões, a fim de intervir a tempo de proteger a vítima contra agressões severas.

Não cabe ao professor a tarefa de examinar seus alunos, mas é importante estar atento a alguns sinais, especialmente em áreas não cobertas pela vestimenta, tais como cabeça, braços e pernas. O uso de roupas inadequadas ao clima (por exemplo: casaco e calças compridas em dias quentes) pode ser uma forma de esconder lesões. Quando uma marca é inexplicada ou implausível, incompatível com a história que é relatada ou com o nível de desenvolvimento da criança, é importante pensar na possibilidade de ocorrência de violência. A demora em buscar atendimento médico aumenta a suspeita, a menos que possa ser explicada por fatores como falta de transporte, impossibilidade de os pais faltarem ao trabalho ou ignorância deles a respeito da real gravidade da lesão. Tais pistas são preciosas nos casos de violência física.

As manchas roxas (equimoses) são as manifestações mais comuns de abuso em crianças e podem ser encontradas em qualquer parte do corpo. É importante lembrar que os pequenos também se acidentam com frequência, podendo ter manchas em decorrência de quedas e esbarrões, por exemplo. A localização das manchas pode indicar maior ou menor probabilidade de que a marca seja acidental, como, por exemplo, em áreas expostas, como canelas, antebraços, queixo e supercílios. Equimoses em regiões glúteas, genitais, costas, orelhas e dorso das mãos levam a suspeitas de ocorrência não acidental. Às vezes, as manchas apresentam a forma do objeto utilizado para bater na criança (cinto, dedos das mãos, fios) ou queimá-la (colher aquecida, cigarros) (JOHNSON, 2009). Além das equimoses, os professores podem também se deparar com outras consequências físicas da violência, identificáveis na própria escola, tais como áreas de alopecia decorrentes de puxões no cabelo (falhas de cabelo no couro cabeludo) e fraturas ósseas repetidas.

Muitas crianças e adolescentes também apresentam sintomas físicos que não são explicados pela medicina tradicional, os quais são chamados de queixas psicossomáticas e podem também decorrer de situações variadas de violência: tonturas, dor de cabeça, cansaço, náusea e enjoo, problemas de pele, dor de estômago ou de barriga, vômito, pesadelo, prisão de ventre, distúrbios da fala, do sono e manifestações cutâneas

(IPPOLITO, 2004). Muitas vezes, a consequência da violência física se observa no relacionamento e no desempenho do estudante na escola.

Para refletir

Você já se deparou em sala de aula com alunos que trazem marcas de violência no corpo? Se a resposta for positiva, o que fez a respeito? Se não ocorreu, como procederia?

Com relação aos abusos sexuais, a maioria ocorre sem que haja sinais físicos evidentes. Mesmo quando eles aparecem, dificilmente serão percebidos por professores, cabendo mais aos profissionais da área da saúde a sua identificação, por meio de exames clínicos. No entanto, se uma criança se queixa a seu professor de dor vaginal, peniana ou retal e relata dor para urinar ou evacuar, essas podem ser manifestações físicas de abuso sexual (JOHNSON, 2009).

É necessário muito cuidado ao considerar intencionais as consequências físicas de situações de negligência por parte da família. É preciso ressaltar que muitas das crianças e dos adolescentes que estão em sala de aula são também vítimas de descuido por parte do Estado, que não lhes garante condições mínimas necessárias ao crescimento e desenvolvimento.

Crianças negligenciadas pela família e pouco supervisionadas correm maior risco de sofrer acidentes domésticos do que crianças não negligenciadas. Entre tais acidentes, os mais comuns são: quedas, envenenamentos, queimaduras graves ou mesmo atropelamentos perto das residências (REICHENHEIM; HASSELMANN; MORAES, 1999). Doenças crônicas sem tratamento adequado, cartão de vacinas desatualizado, desnutrição e obesidade podem decorrer de negligência com os cuidados à criança e são manifestações mais facilmente identificáveis pelos professores.

A negligência de higiene pode ser evidenciada pela falta de banho, unhas longas e sujas, e roupas sujas. É importante sempre levar em consideração a situação social e econômica da família, como já dito. Comparar as condições da criança com o vestuário e o estado nutricional dos familiares pode ser uma boa dica para iniciar essa avaliação.

O atraso do desenvolvimento motor e da fala em crianças da pré-escola pode decorrer da falta de estímulo em casa (negligência afetiva). Evasão escolar, fadiga constante e pouca atividade motora são também indicadores lembrados por Ippolito (2004).

A obesidade infantil também pode ter como uma das causas prováveis a convivência com a violência:

1. seja porque as crianças são impedidas de sair de casa;
2. seja por passar muito tempo assistindo à TV ou no computador, frequentemente comendo guloseimas calóricas;
3. seja porque o ambiente violento pode gerar ansiedade e facilitar a gula;
4. seja por pura negligência dos pais em relação à alimentação dos filhos.

Obesidade em crianças e adolescentes

Identifica-se aumento do excesso de peso entre crianças e adolescentes brasileiros em ritmo acelerado, colocando a obesidade como problema de saúde pública em nosso país.

A obesidade está relacionada às maneiras de viver e às condições efetivas de vida e saúde de sociedades e indivíduos. A família, assim como as instituições de educação, tem papel importante na promoção da alimentação saudável, pois são eles que determinam os alimentos que serão oferecidos, estabelecendo limites em relação àqueles inadequados, tais como refrigerantes, balas, doces, guloseimas, frituras e alimentos gordurosos, visando à proteção à saúde e à prevenção do excesso de peso.

A alimentação pode ser fonte de muitas descobertas para a criança e uma forma de demonstrar carinho e cuidado, mas pode também servir para chantagens. O hábito de oferecer às crianças doces ou outras guloseimas, como forma de recompensa, estimula a ingestão de alimentos além das necessidades nutricionais. O prêmio por ingerir alimentos nutritivos valoriza mais a recompensa do que o próprio alimento. Frases como "coma toda a refeição para ganhar a sobremesa", "coma as verduras e os legumes e você poderá sair para brincar" são exemplos disso. Faz parte da cultura esse tipo de troca, que pode colaborar para o desenvolvimento da obesidade, uma vez que as crianças vão associando alimentos às sensações que eles proporcionam. Essas associações podem se perpetuar até a vida adulta, sendo comum o uso da alimentação como forma de compensar sentimentos negativos, facilitando o aumento de peso.

A alimentação infantil merece ser cuidada e isso não significa oferecer aos filhos tudo o que eles querem ou veem em propagandas. A educação nutricional deve envolver pais, professores, nutricionistas, manipuladores de alimentos (merendeiras) e cantineiros. Todos esses profissionais são responsáveis por incentivar que as crianças adquiram, desde cedo, hábitos alimentares saudáveis, contribuindo para a prevenção de problemas relacionados à alimentação, tais como a desnutrição, anemia, cáries e a obesidade infantil e, mais importante ainda, para que a criança exerça seu direito à alimentação de maneira saudável.

Fonte: Extraídos do *Manual sobre a Obesidade* (BRASIL, 2006).

Danos emocionais, comportamentais e cognitivos da violência e da pandemia de covid-19

Situações difíceis, como a violência vivida cotidianamente, foram agravadas pela pandemia de covid-19, com efeitos a curto, médio e longo prazos, afetando as emoções, o comportamento e a cognição de crianças e adolescentes.

Reconhecer sinais de problemas emocionais, comportamentais e cognitivos nunca é fácil! O caso de Mariana ilustra algumas dessas dificuldades.

As dificuldades de Mariana

Mariana tem 11 anos, mora numa comunidade urbana, onde também estuda. Sua professora se queixa sobre a dificuldade que Mariana tem para aprender. Esquece com facilidade o que aprendeu e por vezes se cala diante dos assuntos que a turma está discutindo.

Quando se aborrece, torna-se muito agressiva com os colegas, dificultando o seu relacionamento com o grupo.

Em conversa com a mãe, a professora soube que, em casa, Mariana é nervosa, bate nos irmãos e fica calada quando se pergunta o porquê de sua atitude. Ao receber algum tipo de carinho, não corresponde.

Geralda, mãe de Mariana, comenta: "Meu marido está envolvido com drogas e mora com a gente. Mariana está mais agitada depois que percebeu que o pai não está bem. Já assistiu a muitas brigas nossas. Já até viu restos de drogas do pai em casa. Mariana também se queixa sempre de dores na cabeça. Eu mesma estou muito triste com a situação em que vivo. Têm acontecido coisas que não consigo entender e não tenho como resolver. Já tive até vontade de sumir pelo mundo e acabar com a minha própria vida. Peço forças a Deus para conseguir superar e não acabar fazendo uma besteira".

Em um dos encontros, a professora solicitou que dona Geralda fizesse um desenho sobre o momento atual da família. Ela desenhou a figura de uma casa, com os três filhos e ela. Cada filho tinha um coração e o dela estava partido. Ela escreveu no próprio desenho: "Estou triste por ter batido em Mariana e ter machucado ela. Peço perdão a Deus por ter feito isso com ela". Ultimamente, essa mãe está desempregada, os filhos pedem para que ela compre presentes e sempre precisa responder que não pode, pois não está trabalhando.

Para refletir

Identifique os problemas cognitivos, emocionais e comportamentais de Mariana.

Quais são as dificuldades da escola para intervir em casos como o dela?

Que estratégias o professor e a escola poderiam desenvolver para apoiar Mariana e sua família?

Ao lado da violência, a pandemia causada pelo vírus da covid-19 e o subsequente isolamento necessário para seu enfrentamento contribuíram para expor problemas que já estavam presentes nas escolas brasileiras. Em geral, em situações pandêmicas ou epidêmicas, a quantidade de pessoas afetadas psicologicamente costuma ser maior que a de pessoas infectadas (BINOTTO; GOULCUT; PUREZA, 2021; GOLBERSTEIN; WEN; MILLER, 2020). A crise sanitária conduziu ao confinamento, à perda de pessoas queridas, ao distanciamento de amigos e da escola, à exposição à violência familiar e a outros eventos estressantes. Isso, somado a uma recessão econômica, ao uso abusivo da internet e, em especial, das redes sociais digitais, e a mudanças drásticas na rotina, acarretou ou agravou muitos dos problemas de saúde mental de crianças, jovens, famílias e também dos professores. Aquelas famílias que se encontram nas camadas mais empobrecidas da população foram ainda mais afetadas por enfrentarem dificuldades no acesso à educação e ao mercado de trabalho, com o aumento das incertezas quanto ao futuro.

A implementação do ensino remoto expôs ainda mais as desigualdades existentes, na medida em que muitas escolas e famílias dispunham de infraestrutura precária – ou não dispunham de qualquer infraestrutura – para manter essa modalidade de ensino. Outrossim, parte dos responsáveis não tinha meios de auxiliar as tarefas em casa, seja por desconhecimento ou pela necessidade de sair para trabalhar. A alimentação fornecida pelas escolas foi interrompida em muitos municípios e a possibilidade de exercer atividades físicas no ambiente escolar seguro também foi suspensa. As repercussões no aprendizado, no comportamento e na saúde física e mental, amplamente relatadas por diversos estudiosos, atingiram parcelas da sociedade de modo diferenciado, refletindo as desigualdades presentes no país. Sendo a escola um ambiente de proteção da criança, no qual "pode-se observar mudanças de hábitos e/ou comportamentos, além de sinais sugestivos de violência/maus-tratos e depressão, possibilitando a orientação das famílias e/ou a notificação de alguns casos aos conselhos tutelares" (SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA, 2021, p. 4), o afastamento das atividades escolares deixou crianças e adolescentes desprotegidos.

O contexto de vida durante a pandemia impactou a qualidade de vida dos jovens, interferindo negativamente no conforto emocional, no relacionamento com familiares e amigos, e na visão de si. Contudo, no auge da pandemia, com as escolas fechadas e o atendimento em saúde mental restrito, muitos casos não puderam ser acompanhados, o que deixou muitas crianças e adolescentes desamparados e provocou o agravamento dos quadros mais agudos.

Dentre alguns problemas emocionais e comportamentais frequentes em crianças e adolescentes, estão a ansiedade, o transtorno de estresse pós-traumático (TEPT), a depressão, a automutilação, o comportamento suicida, as queixas somáticas, a agressividade e o comportamento transgressor da criança ou do adolescente.

A **ansiedade** é uma reação comum em face do perigo ou de situações ameaçadoras, como é o caso da violência. Causa mal-estar físico, aflição e agonia. No caso das crianças ou dos adolescentes, para considerar a ansiedade um problema, é preciso perceber se ela altera seu dia a dia na escola e em casa.

O TEPT também decorre da vivência de situações difíceis e, muito frequentemente, de eventos violentos. Envolve intenso medo, impotência ou horror, com revivência da situação dolorosa a partir de recordações, sonhos aflitivos, sofrimento intenso e fuga dos espaços ou de ambientes que propiciaram tal experiência.

Declarações e outros documentos

Em 24 de fevereiro de 1984, um homem numa cidade dos Estados Unidos atirou repetidamente em crianças de 1ª a 4ª séries a partir da janela de sua casa, que ficava em frente à escola onde estavam os estudantes. Matou um aluno e um adulto e feriu mais 13 crianças. Três grupos de estudantes (113 crianças, 10% dos alunos da escola) foram entrevistados entre seis e 16 semanas após o tiroteio, e os pesquisadores observaram o seguinte:

- crianças que estavam no pátio e muito expostas ao tiroteio apresentaram muitos sintomas de TEPT e minimizaram o perigo que sofreram, apesar de estarem em local perigoso;
- crianças dentro da escola estavam relativamente protegidas do tiroteio e apresentaram TEPT moderado. Suas falas oscilaram entre a segurança do momento e o medo de invasão da escola pelo atirador;
- crianças ausentes da escola não apresentaram sintomas de TEPT, mas se lembraram do episódio como se estivessem próximas e no exato momento do tiroteio. Tenderam a ampliar a importância da sua participação na situação de violência na escola (PYNOOS; NADER, 1989).

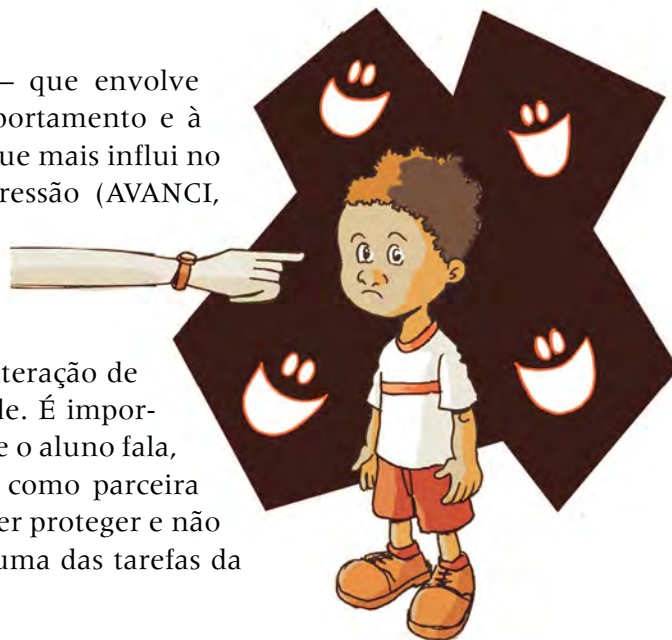
Para refletir

Em sua escola, como os professores e a direção costumam orientar e apoiar os alunos em situações em que a violência da comunidade atinge o ambiente escolar?

Seja qual for a situação difícil vivida pelo estudante e sua família, é importante que o professor os escute e os acompanhe e, se necessário, os encaminhe aos serviços especializados oferecidos pela própria escola ou por profissionais competentes.

A **depressão** em crianças e, mais ainda, em adolescentes, é mais comum do que imaginamos, sendo pouco percebida pelos familiares e profissionais de educação. A timidez, o isolamento e a tristeza são marcas da depressão, assim como outros sinais que podem expressar a convivência com situações violentas.

Dentre os tipos de violência, a psicológica – que envolve hostilidade, rejeição e crítica severa ao comportamento e à aparência da criança ou do adolescente – é a que mais influi no aparecimento e no desenvolvimento da depressão (AVANCI, ASSIS; PESCE, 2008).

Ajuda muito se o professor estiver atento às práticas disciplinares utilizadas pela família, ao tipo de relacionamento entre os pais e à interação de seu aluno com os amigos e com a comunidade. É importante que o educador escute com atenção o que o aluno fala, sente e pensa. O reconhecimento da família como parceira também é fundamental. Fortalecê-la para poder proteger e não expor o estudante a situações de violência é uma das tarefas da comunidade escolar.

Sinais da depressão em crianças e adolescentes:

- dificuldade de relacionamento e retraimento;
- timidez;
- tristeza ou infelicidade;

▶

- pouca energia;
- preferência por ficar só;
- ter prazer em poucas coisas;
- problemas no sono;
- alteração no peso ou apetite;
- baixa autoestima;
- dificuldade de concentração;
- ideias de morte e de suicídio.

Fonte: Achenbach e Rescorla (2001).

A **automutilação**, cientificamente conhecida como autolesão, é todo ato que envolve a agressão direta e intencional sobre o próprio corpo, com resultado não fatal e sem intenção suicida consciente (KRUG *et al.*, 2002). Embora os cortes sejam o método mais conhecido, a automutilação também envolve queimaduras, arranhões, mordidas, bater partes do seu corpo contra paredes e cutucar feridas. Um mesmo jovem pode recorrer a uma ou mais formas de se ferir, podendo iniciar por métodos menos graves e chegar até os mais fatais. Esse ato é uma forma de expressar o sofrimento e comunicar o que sente diante da vivência da dor existencial, gerando alívio. A maioria afirma que se machuca com o objetivo de lidar com emoções de raiva, culpa, vergonha, ansiedade, tensão, pânico, tristeza, frustração e desprezo, que são vivenciadas de maneira intensa e dolorosa (WALSH, 2012). Atos de se ferir ou se machucar não devem ser desvalorizados. Contudo, nem todo adolescente que se fere pensa necessariamente em se matar, havendo, teórica e clinicamente, distinções entre esses comportamentos.

O **comportamento suicida** envolve desde ideias de não querer mais existir, de tirar a própria vida e de desejar morrer até o planejamento das ações, a tentativa e o ato consumado. Costuma iniciar com esse tipo de pensamento e pode evoluir para o planejamento, a tentativa e o suicídio consumado; todos caracterizados pela intenção de acabar com a própria vida (KRUG *et al.*, 2002).

A pesquisa Juventudes e a Pandemia do Coronavírus (AVANCI *et al.*, 2022), realizada em 2021 com 68.114 jovens de diferentes regiões e estratos sociais do país, constatou que 61,2% afirmaram ter sentido ansiedade; 16,9% declararam depressão; e 9,2% mencionaram experiências de automutilação e/ou pensamento suicida no período da

pandemia. Nesse estudo, constatou-se que há mais relatos de jovens com ansiedade (62% contra 46% que não relataram o problema) e depressão (61% contra 54% que não a referiram) que mencionam ter cancelado ou trancado a matrícula durante a pandemia. Também são esses jovens que mencionam sentir mais dificuldade para estudar para o Exame Nacional do Ensino Médio. Ter problemas de saúde foi um dos principais motivos alegados por todos os entrevistados na pesquisa para terem parado de frequentar a escola durante a pandemia, especialmente entre aqueles com problemas de saúde mental: 21% dos que tiveram comportamento de automutilação e/ou pensamento suicida frente a 8% sem o problema; 11% dos portadores de ansiedade frente a 7% de pessoas sem esse problema; e 19% dos jovens com depressão frente a 6% daqueles que não apresentaram esse quadro (AVANCI *et al.*, 2022).

Muitos desses problemas de saúde mental estão mais presentes nas meninas. O processo de adoecimento mental da mulher pode estar presente desde cedo por ter origem no seu papel subalterno de poder na família e na sociedade, e na própria socialização feminina. Isso acaba estimulando maior fragilidade emocional, além de maior vivência de situações de violências domésticas, desvantagem socioeconômica e educacional, e responsabilidade incessante no cuidado de outras pessoas. Esse contexto parece ter consequências negativas no estado de saúde das meninas e mulheres, destruindo a sua autoestima e expondo-as a um risco mais elevado de vir a desenvolver problemas de saúde mental. Vale lembrar que os obstáculos são ainda maiores para meninas pretas e que moram em localidades de menor poder aquisitivo, submetidas a outros contextos de discriminação e diversas violências. O grupo não binário também se coloca num lugar de maior vulnerabilidade aos problemas de saúde mental, o que evidencia a exclusão social, a violação dos direitos humanos, a solidão e as diversas violências (psicológica, moral, física) a que parece estar mais exposto (AVANCI *et al.*, 2022).

Grupo não binário refere-se às pessoas que não se percebem como pertencentes a um gênero exclusivamente, ou seja, que sua identidade de gênero e expressão de gênero não são limitadas ao masculino e feminino (REIS; PINHO, 2016).

A pesquisa Juventudes e a Pandemia do Coronavírus mostra, ainda, que a volta às aulas exacerbou sentimentos de desilusão e insegurança, especialmente entre aqueles com ansiedade, depressão e automutilação e/ou pensamento suicida (AVANCI *et al.*, 2022). Ante a possibilidade de retorno ao estudo presencial, é esse grupo o que mais gostaria de atividades para trabalhar as emoções, de contar com acompanhamento psicossocial para toda a comunidade escolar e de políticas que priorizassem a redução das desigualdades educacionais como ações prioritárias, por meio das quais instituições públicas e privadas pudessem apoiar os jovens a lidar com os efeitos da pandemia.

Além do mais, o espaço da internet tem ocupado um lugar ambíguo em relação a alguns dos problemas de saúde mental. Por um lado, é um espaço de apoio e suporte on-line, onde se busca ajuda e troca de experiências; e, por outro, especialmente no que se refere à automutilação e ao comportamento pensamento suicida, tem facilitado o acesso a descrições detalhadas de métodos para se machucar e para se matar, com o encorajamento aos atos e insinuações de que as pessoas ficarão em situação melhor depois dessas ações (GOMES *et al.*, 2019).

Para refletir

Você já teve que lidar com situações de alunos e alunas muito tristes, com cortes no corpo e que falaram que queriam morrer? Como você lidou com a situação? O que a escola tem feito diante desses casos?

Muitos estudos também indicam o **comportamento agressivo** como uma forma de reação aos maus-tratos sofridos ou testemunhados pela criança ou pelo adolescente, especialmente no ambiente familiar. Pais que utilizam a violência como punição demonstram a seus filhos que essa é a forma de proceder no mundo (BORDIN *et al.*, 2009; VITOLO *et al.*, 2005). O comportamento da criança e, mais tarde, do adolescente, é reflexo de seu relacionamento com pessoas que lhes servem de referência, com destaque para pais e professores.

Alguns sinais de comportamento agressivo:

- ameaçar as pessoas;
- ter acesso de raiva;
- ser sistematicamente desobediente em casa e na escola;
- ter mudanças de humor;
- atacar as pessoas;
- entrar em muitas brigas;
- destruir as coisas;
- exigir que prestem atenção em si;
- ser cruel e maltratar as pessoas.

Fonte: Achenbach e Rescorla (2001).

O **comportamento transgressor** se caracteriza, em especial no caso de adolescentes, pelo envolvimento em sérios atos infracionais. Pode se constituir em efeito da violência que vivenciam e envolver sérias

violações de regras sociais, destruição de objetos e patrimônio, defraudação, furtos e roubos.

Alguns sinais de comportamento transgressor:

- não demonstrar arrependimento;
- desrespeitar regras;
- mentir ou enganar;
- andar com más companhias;
- matar aula;
- xingar ou falar palavrões;
- fumar cigarro, usar drogas ou bebidas alcoólicas;
- estragar coisas públicas;
- fugir de casa;
- pôr fogo nas coisas;
- roubar em casa ou fora.

Fonte: Achenbach e Rescorla (2001).

O senso comum frequentemente associa a criança agressiva e transgressora com a presença de conflitos no seu contexto de vida, fenômeno conhecido como "multigeneracionalidade da violência" (SALOMON, 2002; SANTOS, 2001). No entanto, embora pareça evidente que "violência gera violência", não há relação direta entre comportamentos agressivos e transgressores e vivência de situações de violência. Na prática, tais comportamentos costumam resultar de uma interação de fatores e não meramente de uma reprodução direta da violência. O ambiente familiar, comunitário e social também contribui muito para esses comportamentos, influenciando o estado emocional e comportamental da criança ou do adolescente.

A agressividade e a transgressão na infância e na adolescência são preocupações crescentes de pais e professores, pois constituem alterações de conduta que habitualmente apresentam evolução negativa e demonstram resistência às tentativas de controle da família e da escola. Diversos estudos vêm apontando uma relação entre história de violência familiar na infância e criminalidade na adolescência e na vida adulta (ASSIS, 1999; SALOMON, 2002; WILLIAMS, 2002).

O educador precisa estar atento para reconhecer que o comportamento agressivo e transgressor em crianças e adolescentes é um sinalizador – e até mesmo denunciador – da convivência de seu aluno com a violência.

Em pesquisa realizada num município da região metropolitana do Rio de Janeiro com 500 crianças de escolas públicas, foi constatado que a violência é muito mais relatada por aquelas que apresentam sinais de depressão, ansiedade, TEPT, de agressividade e de comportamento transgressor. Essas crianças foram muito mais humilhadas e criticadas, presenciaram mais violência em casa e também foram, elas próprias, mais vítimas de violência familiar, escolar e comunitária.

Para saber mais, leia a série *Violência e Saúde Mental Infanto-Juvenil*, que contempla os seguintes livros:

- ASSIS, S. *et al*. *Ansiedade em crianças*: um olhar sobre transtornos de ansiedade e violências na infância. Rio de Janeiro: Fiocruz/ENSP/Claves: CNPQ, 2007.
- AVANCI, J.; ASSIS, S.; PESCE, R. *Depressão em crianças*: uma reflexão sobre crescer em meio à violência. Rio de Janeiro: Fiocruz/ENSP/Claves: CNPQ, 2008.
- PESCE, R.; ASSIS, S.; AVANCI, J. *Agressividade em crianças*: um olhar sobre comportamentos externalizantes e violências na infância. Rio de Janeiro: Fiocruz/ENSP/Claves: CNPQ, 2008.

Esses livros podem ser acessados na Biblioteca Virtual Violência e Saúde, da Fiocruz.

O **transtorno do déficit de atenção** e hiperatividade (TDAH) é outro problema frequente. É o tema da moda em escolas e em ambulatórios de saúde mental. Estima-se que o TDAH esteja presente em 5% a 10% das crianças em idade escolar e em 2% a 6% dos adolescentes no mundo todo. É mais comum no sexo masculino e em parentes biológicos de primeiro grau.

Frequentemente, crianças e adolescentes com TDAH apresentam problemas no desempenho escolar, em relacionamentos interpessoais com familiares e outras crianças e têm baixa autoestima. É comum que o TDAH ocorra concomitantemente a outros problemas emocionais, comportamentais, de linguagem e de aprendizagem. Vários fatores interferem na expressão do TDAH (desde componentes genéticos a estressores psicossociais familiares), de modo que a situação da criança deve ser minuciosamente investigada por especialistas antes que seja feito o diagnóstico desse transtorno.

A criança ou o adolescente com TDAH apresentam comportamento inadequado para o seu estágio de desenvolvimento. Geralmente as dificuldades se iniciam antes dos 7 anos de idade, continuam por pelo menos seis meses, e podem ser diagnosticadas em dois ou mais ambientes, não sendo secundárias a outro problema de comportamento (RAISHEVICH; JENSEN, 2009).

Alguns sinais do TDAH:

- ser agitado, não parar quieto;
- ser impulsivo, agir sem pensar;
- comportar-se de modo infantil, como se tivesse menos idade;
- não conseguir terminar as coisas começadas;
- ser distraído, não conseguir prestar atenção por muito tempo;
- ficar no “mundo da lua”, perdido nos próprios pensamentos (devaneios);
- não ter bom desempenho escolar;
- ser desatento, distrair-se com facilidade;
- ficar com o olhar parado, “olhando o vazio”.

Fonte: Achenbach e Rescorla (2001).

A criança ou o adolescente com TDAH do tipo predominantemente desatento é dócil e fácil de lidar, porém tem dificuldade para aprender

desde o início de sua vida escolar. Geralmente o estudante com TDAH é lento ao copiar coisas do quadro, lento para fazer o dever de casa e sente necessidade de acompanhamento dos pais ou orientadores. Isso contribui para que tenha baixa autoestima, podendo desenvolver outros problemas, como ansiedade ou depressão.

É muito comum que crianças agitadas, agressivas ou com dificuldades de lidar com os limites impostos pelas regras escolares ou familiares sejam consideradas hiperativas sem, no entanto, ter sido feita avaliação adequada da situação.

Os fatores genéticos são mais bem conhecidos na etiologia do TDAH do que os sociais. No entanto, sabe-se que as violências familiar e comunitária são alguns aspectos do ambiente que podem, junto a outros fatores, propiciar o surgimento de TDAH (VASCONCELOS *et al.*, 2005).

É de grande importância que os alunos com TDAH sejam incentivados pelos professores. Ser desatento não equivale a ser incapaz de aprender. Crianças hiperativas, quando têm atenção adequada, são capazes de aprender tão bem quanto as outras.

As situações de violência comprometem o que deveria ser a identidade da escola – lugar de sociabilidade positiva, de aprendizagem de valores éticos e de formação de espíritos críticos – pautada no diálogo, no reconhecimento da diversidade e da herança civilizatória sobre o conhecimento acumulado. Essas situações repercutem na aprendizagem e na qualidade do ensino (ABRAMOVAY; RUA, 2002, p. 300).

Para refletir

Você já teve algum estudante com diagnóstico de TDAH em sua turma? Como foi feito tal diagnóstico? Como a escola abordou a questão com o aluno e com sua família?

Para o profissional de educação, as repercussões da violência no desenvolvimento cognitivo são alvo de evidente preocupação. Como já se tem conhecimento, toda a aprendizagem se processa numa interação entre as condições internas da criança – ou do adolescente –, as condições externas do meio físico e social, e os objetos do conhecimento, representados pela leitura, escrita, pela variedade de disciplinas, e pelos valores e atitudes que circulam na escola. No caso de haver um ambiente escolar, familiar ou comunitário atravessado por situações de violência, seu reflexo ocorrerá, de alguma forma, na aprendizagem do aluno.

Para saber mais sobre violência na escola e estratégias de intervenção, acesse o site Construir notícias.

Traumas, limitações circunstanciais, clima de tensão, tudo isso contribui para que o estudante vá menos à escola, concentre-se menos, estude menos e, por fim, cresça menos moral e culturalmente. A solução pode estar em várias vias diferentes e a participação da escola, da família e do Estado é fundamental.

Uma pesquisa nacional intitulada Escola e Violência (ABRAMOVAY, 2002), promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) no início dos anos 2000, mostra que os estudantes que apresentavam graves atos de violência na escola, como a sexual ou envolvendo arma de fogo, declararam:

1. falta de concentração;
2. ambiente escolar pesado;
3. diminuição da qualidade das aulas;
4. falta de vontade de ir às aulas;
5. dificuldades na interação com professores e outros alunos;
6. desejo de vingança pela agressão sofrida.

Nesse estudo de abrangência nacional, os autores verificaram que a violência estava mais presente nas escolas da rede pública de ensino, não sendo observadas diferenças entre os meninos e as meninas.

Outros estudos apontam que adolescentes que se percebem com pior desempenho na escola têm menos supervisão familiar, pior relacionamento com pais e professores, contam com menos apoio em seu ambiente, fazem mais uso de álcool e drogas, cometem mais atos de transgressão social, apresentam problemas psicológicos, têm baixa autoestima, são mais insatisfeitos com a vida e são, em maiores proporções, vítimas de violência na família, na escola e na localidade em que residem (ASSIS *et al.*, 2007; MAHENDRA; MARIN, 2020). O estudante com mais dificuldades na escola comumente está emaranhado em situações difíceis. A escola e mais ativamente o professor e a direção precisam estar atentos para ajudá-lo.

Para praticar

Escolha dois a três professores, colegas de trabalho, e os entreviste, buscando saber:

1. Se em sua vida profissional, como docente, já identificou alunos vítimas de violência. Quais foram os indícios e a atitude tomada? A partir das respostas, pergunte como ele desenvolveu seu trabalho com esse aluno e como analisa a situação.
2. Caso a equipe técnica da escola tenha sido informada, qual foi o encaminhamento dado?

Analise as experiências apresentadas pelos colegas com base na discussão do texto.

Drogas e violência

O consumo de drogas é uma prática milenar que se transformou em preocupação mundial por causa de sua comercialização em larga escala e porque algumas produzem graves consequências para a saúde física e psicossocial. Seu uso, que costuma ser fonte de prazer, é também uma espécie de anestésico contra as dificuldades sociais e familiares. Dentre os vários tipos de drogas, o álcool é o mais socialmente aceito e utilizado.

O que é droga? Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), é qualquer substância capaz de alterar as funções biológicas e possivelmente a estrutura dos organismos vivos, agindo no sistema nervoso central e produzindo alterações no comportamento, humor e cognição (LIBERAL, 2003). Há drogas lícitas, como os medicamentos, o álcool e o tabaco, e ilícitas, como cocaína, maconha e crack. Todas alteram a consciência e cada uma delas tem efeitos específicos.

A adolescência é a fase da vida com maior exposição e vulnerabilidade às drogas. Em geral, a experiência inicial ocorre em idade precoce. Apesar de, nos últimos anos, ter crescido a consciência de que o consumo frequente e pesado de drogas é um mal para o indivíduo e para a sociedade, a maioria dos estudantes relata apenas o uso experimental (LIBERAL, 2003). Os educadores são muito importantes na prevenção e nas intervenções nos casos em que o uso já tenha se instalado.

O uso de drogas está associado a vários comportamentos de risco, como gravidez indesejada, infecções sexualmente transmissíveis (IST), violência, abandono escolar e problemas com a justiça. Está relacionado com 50% dos suicídios entre os jovens e 80% dos acidentes de carro (BARROS; PICHELLI; RIBEIRO, 2017; LIBERAL, 2003). Tem também forte associação com baixo rendimento escolar.

Pesquisas têm demonstrado que há muitos fatores que levam o adolescente ou o jovem a procurar as drogas, sendo que os ligados à família são os mais ressaltados, dentre os quais citamos: pais usuários de drogas ou com transtorno mental; pais que não participam da vida dos filhos; e falta de vínculo familiar com a criança ou o adolescente (ABRAMOVAY; CASTRO, 2005; GONZÁLEZ-QUIÑONES; HOZ-RESTREPO, 2011). Nesse sentido, a violência na família pode ser considerada um fator coadjuvante para o consumo abusivo de drogas, embora o contexto familiar sozinho não possa ser responsabilizado por isso. A família é apenas um dentre os vários contextos de convivência do jovem, que incluem também os amigos, o ambiente comunitário e outros. Não podem ser desprezados, como fatores predisponentes, a curiosidade, os conflitos pessoais e o desencantamento dos estudantes com a escola.

É preciso tornar as escolas protegidas e voltadas para a proteção integral. No caso das drogas, além dos programas específicos de orientação, é importante estimular os estudantes à busca de outras alternativas de prazer e de conhecimento que signifiquem a vida individual e a responsabilidade social (ABRAMOVAY; CASTRO, 2005).

Para refletir

Como sua escola tem trabalhado a questão das drogas? E você, em sua prática pedagógica, vem tratando do tema de forma adequada?

Geralmente no ambiente escolar, quando o assunto é drogas, prevalecem os estigmas e os preconceitos, o que prejudica ações de orientação e de prevenção. É importante livrar-se da postura de culpabilização do estudante no caso de uso de drogas, pois o uso abusivo é mais sintoma do que causa de problemas pessoais e sociais.

Ao professor, cabe ajudar na realização dos sonhos e dos ideais de seus estudantes, canalizando suas energias para a construção de projetos referenciais em suas vidas. É importante que o professor evite abordagens proibitivas, amedrontadoras, dramáticas ou sensacionalistas. Ao tratar do tema ele deve buscar e utilizar informações claras e objetivas que possam ser compartilhadas para o bem de todos.

Importante: os sintomas devem ser vistos em interação!

Como suspeitar que seu aluno esteja usando drogas? (LIBERAL, 2003)

- quando ele perde a noção de tempo e de espaço;
- quando passa a achar que apenas seu ponto de vista é correto;
- quando passa a mostrar-se sempre inquieto;
- quando troca a noite pelo dia;
- quando anda com pessoas que usam drogas ilícitas;
- quando se afasta das pessoas que mais lhe querem bem;
- quando começa a apresentar problemas de saúde que não tinha antes;
- quando passa a apresentar confusão mental;
- quando passa a ter esquecimentos contínuos;
- quando seu desempenho escolar piora e com o tempo abandona os estudos;
- quando passa a ter mudanças constantes de humor;
- quando se torna agressivo e hostil;
- quando passa a ser impontual em seus compromissos.

Outros efeitos da violência

- Problemas de comportamento sexual, gravidez indesejada e infeccções sexualmente transmissíveis/HIV nas vítimas de violência sexual.
- Reprodução da violência no próprio comportamento.
- Distúrbios nutricionais infantis.
- Fuga de casa para a vivência nas ruas.

Fonte: Marcondes Filho *et al*. (2002); Patias; Dell'Aglio (2017); Simões *et al*. (2015); Reichenheim; Hasselmann e Moraes (1999).

Para praticar

Descreva dois casos: um em que você observa o efeito negativo da violência ou da pandemia no desenvolvimento de um aluno. E outro em que, apesar da vivência de situações difíceis, o aluno conseguiu se proteger e ser protegido, não desenvolvendo problemas escolares, emocionais ou comportamentais.

Em ambas as situações, reflita sobre o que diferencia os casos e como a escola e você atuam com esses alunos e suas famílias.

E como está a saúde dos professores?

A saúde do trabalhador docente tem sido um tema pouco abordado no país, apesar de os educadores estarem adoecendo cada dia mais por questões relativas a condições de trabalho e pelos impactos das violências ocorridas dentro e fora da escola (estrutural, urbana, escolar, doméstica, sexual, entre outras) (ASSIS; CONSTANTINO; AVANCI, 2010). A profissão docente é uma das mais vulneráveis ao adoecimento, sobretudo por situações de saúde ligadas ao uso excessivo da voz e aos transtornos mentais (ASSUNÇÃO; ABREU, 2019).

Dados de indicadores de saúde dos professores no Brasil apontam que o adoecimento dessa classe trabalhadora tem "a predominância de problemas relacionados ao sofrimento psíquico, transtornos mentais e comportamentais, distúrbios musculoesqueléticos e vocais" (ARAÚJO; PINHO; MASSON, 2019, p. 7).

O espaço social do trabalho docente tem sido atravessado por perdas de direitos trabalhistas, problemas de infraestrutura e condições precárias de trabalho nas escolas, além de conflitos sociais que afetam direta ou indiretamente a comunidade escolar (BARRETO; HELOANI, 2015).

Nesse sentido, são grandes os riscos de adoecimento devido a desgastes emocionais, violências, constrangimentos e humilhações sofridos pelos docentes, que impactam sua qualidade de vida. O processo de saúde e doença é um acontecimento coletivo, o que justifica tantos casos de afastamentos laborais, interferindo de maneira negativa na vida profissional e pessoal do trabalhador da educação (BARRETO; HELOANI, 2015).

Em 2019, estudo realizado pelo Instituto Locomotiva, a pedido do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP), destaca que o aumento da violência dentro das escolas também é um agravante para o comprometimento da saúde e da qualidade de vida docente. A pesquisa revela que mais da metade dos docentes entrevistados nas escolas públicas informaram ter sofrido algum tipo de violência, com destaque para a agressão verbal (44%), vindo a seguir discriminação, *bullying*, furto/roubo e agressão física. Quanto às condições de trabalho, o estudo ressalta que 69% dos servidores da rede pública estadual acham ruim ou péssimo o salário que recebem e 97% destacam que a classe é menos valorizada do que deveria (BORGES, 2019).

A ausência de políticas públicas de educação voltadas para a promoção da saúde do trabalhador docente e para o enfrentamento das violências tem acirrado os conflitos e impasses da categoria, que reivindica

formação continuada, valorização da carreira, melhorias nas condições de trabalho e segurança nas escolas. Além de remuneração adequada, conforme previsto na LDB, art. 67, em contraponto à situação de estagnação profissional da atualidade (CERICATO, 2016).

As políticas educacionais têm sido limitadas nos últimos anos, colocando o ambiente escolar num lugar de marcante desigualdade. Todas as dificuldades enfrentadas especialmente pelo ensino público brasileiro contribuem para condições de trabalho desafiadoras para os educadores, que são atravessados pelas questões de gênero, raça/etnia e do aumento da violência no ambiente escolar, afetando direta ou indiretamente a qualidade de vida e a saúde do docente. As mulheres prevalecem no corpo docente, com dupla jornada de trabalho, que inclui atividades de cuidado da casa, dos filhos e às vezes de pais idosos.

A reestruturação produtiva nas escolas aumentou a carga de trabalho dos professores e expandiu as horas de trabalho não remuneradas, com aumento de tarefas atribuídas aos educadores e diminuição das pausas e intervalos de trabalho, que geram menos tempo de lazer e convívio familiar (ANDRADE, 2007). Chauí (2001) explica que a educação tem condições de trabalho cada vez mais precarizadas e um ensino massificado, contribuindo para que a atividade docente esteja permeada por práticas irrefletidas, mecanicistas e próprias de um cotidiano exaustivo vivenciado nas escolas brasileiras.

Estatísticas oficiais da Secretaria de Saúde do Estado de São Paulo apontam elevação do número de professores(as) afastados(as) do trabalho por transtornos mentais e comportamentais: em 2015 foram 25.849 casos, subindo para 50.046 em 2016. Esses dados são similares aos da Gerência de Saúde do Servidor e Perícia Médica de Belo Horizonte, no período de maio de 2001 a abril de 2002, que apontaram os transtornos psíquicos em primeiro lugar entre os diagnósticos de afastamento do trabalho. Professores(as) representaram 84% desses atendimentos. Essa é uma realidade geral para o país, assumindo dimensões alarmantes, persistindo no tempo e com sinais claros de agravamento (VIANNA; UNBEHAUM, 2006).

De acordo com as condições de saúde e trabalho, estudo com professores da rede municipal de ensino de Vitória da Conquista (BA) aponta que as mulheres apresentam prevalência mais alta nos sintomas vocais em relação aos homens, considerando-se dor de garganta (55,7% contra 34,8%) e perda temporária da voz (25,6% contra 4,4%). Situação semelhante ocorre com os transtornos mentais comuns (56,8% entre

mulheres e 34,0% entre os homens) e nos sintomas de esquecimento, cansaço mental, insônia e nervosismo (ARAÚJO *et al.*, 2006).

Diferentes tipos de violência que afetam docentes podem prejudicar a sua saúde, como a urbana, sexual, doméstica, estrutural, na escola (NJAINE *et al.*, 2020). Além do mais, Gadotti *et al.* (2013) explicam que o mundo contemporâneo reproduz problemas históricos nas escolas, como salas com superlotação de estudantes, condições de trabalho precárias e salários injustos.

Durante a pandemia, o professor, que já enfrentava dificuldade para se adaptar às influências tecnológicas, viu-se ainda mais desafiado a realizar todo o processo educativo de forma virtual, ocasionando um estresse extraordinário. Havia problemas de conhecimento das ferramentas tecnológicas, da acomodação nas formas/metodologias de ensino, do uso do espaço doméstico, entre tantos outros fatores que comprometeram todo o processo (ARAÚJO; PROGETTI; SANTOS, 2021). O isolamento levou ainda ao mal-estar no trabalho docente.

O retorno às aulas presenciais foi centrado exclusivamente na retomada dos componentes curriculares e objetos de aprendizagem, sem considerar a ressocialização entre alunos, professores e toda a comunidade escolar (GABRIEL *et al.*, 2021). A retomada das aulas parece ter acirrado as experiências de violência nas relações de trabalho dos docentes e de toda a comunidade escolar.

Diante desse contexto de trabalho, o trabalhador docente tem demonstrado sinais de sofrimento devido "à solidão que emerge das novas formas de organização e gestão do trabalho" (ANTUNES; PRAUM, 2015, p. 409). Dentre os fatores e condições que levam ao adoecimento e afastamento do profissional da educação, Assunção (OLIVEIRA; ASSUNÇÃO, 2010) destaca: as condições do espaço físico (iluminação, som, clima e segurança geral do ambiente); o volume de trabalho e a pressão temporal, que podem repercutir no funcionamento das esferas físicas e mentais; as relações hierárquicas conflituosas; e a exposição às situações conflituosas, agudas, por vezes perigosas. O tempo excessivo de dedicação ao trabalho, o grande número de matérias e escolas diferentes nas quais leciona, vínculos empregatícios variados, instáveis e frágeis, além da variedade de tarefas e projetos por determinação da gestão pública educacional, afetam os dias de descanso.

A saúde do trabalhador docente é acometida por problemas relativos a ansiedade, depressão, insônia, quadros de frustração e incapacidade, irritabilidade e exaustão emocional. Situações de violência podem

desencadear suicídios, afastamentos e adoecimentos dos professores, sejam provenientes de desigualdades sociais, de fatores de riscos individuais e familiares ou pela falta de estrutura e apoio no trabalho e profissional. Neves, Brito e Muniz (2019) apontam sentimentos de constrangimento sofridos por professoras, com um conjunto de sinais de mal-estar docente, tais como sofrimento psíquico e sintomas de esgotamento físico e emocional, expresso em desânimo, fadiga, frustração, depressão, impotência, manifestações de desamparo, irritação, angústia e, até mesmo, "sensação de enlouquecimento".

A relação entre professores e psicotrópicos em função do desenvolvimento de doenças ocupacionais tem se tornado um hábito naturalizado nos espaços escolares. Nesse sentido, muitos professores têm chegado às escolas sob a ação de remédios, na intenção de se livrarem de problemas como ansiedade, insônia, sendo essa uma solução imediatista e paliativa (LADEIRA; DO PRADO; INSFRAN, 2020, p. 193).

Constata-se, portanto, a **necessidade de enfrentamento e superação do adoecimento docente**. Dejours (2009) explica que o sofrimento pode ser criativo ou patogênico. No criativo, o indivíduo mobiliza-se na transformação do seu sofrimento em algo benéfico para ele mesmo. Para isso, deve encontrar certa liberdade na organização do trabalho que ofereça margem de negociação entre as imposições organizacionais e o desejo do trabalhador. Já o sofrimento patogênico estaria relacionado à ausência de flexibilidade da organização do trabalho, a qual impede que o sujeito encontre vias de descarga pulsional nas suas atividades laborais, utilizando-se de estratégias defensivas para suportar o contexto de trabalho (BUENO; MACEDO, 2012). As estratégias de defesa têm como função adaptar o sujeito às pressões de trabalho com o objetivo de afastar o sofrimento. No entanto, diferenciam-se dos mecanismos de defesa do ego por não serem interiorizados e persistirem a partir da presença de uma situação externa (BUENO; MACEDO, 2012). Dejours (2009) ainda ressalta algumas estratégias para transformar o sofrimento em fontes de prazer:

- importante contribuição do reconhecimento;
- construção da identidade;
- compromisso entre sofrimento e defesa;
- sublimação como estratégia de enfrentamento.

Ao final deste capítulo, cabe destacar a importância da educação para a construção de uma sociedade mais justa, o que perpassa pela valorização docente e melhores condições de trabalho, vida e saúde. A

conscientização sobre o tema violência é o primeiro passo para suscitar debates que levem em consideração o meio social e econômico dos docentes, pois esses fatores interferem diretamente na sua rotina e na saúde. É de suma relevância verificar a viabilidade de políticas públicas educacionais e de saúde que priorizem o bem-estar dos trabalhadores da educação. É preciso uma combinação de políticas ativas do mercado de trabalho, melhorias na educação e na formação profissional para apoiar e incentivar essa classe tão carente de políticas públicas e investimentos voltados a melhorias da qualidade do trabalho e de vida.

Para refletir

A partir da sua realidade, quais fatores podem levar professores ao adooecimento físico e mental?

Como a escola costuma lidar com docentes em sofrimento?

Quais ações poderiam ser desenvolvidas na escola para que professores não adoecessem? E no caso de professores com a saúde prejudicada, o que poderia ser feito?

Referências

ABRAMOVAY, M. *Escola e violência*. Brasília, DF: Unesco, 2002.

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G. *Drogas nas escolas*. Brasília, DF: Unesco: Rede Pitágoras, 2005.

ABRAMOVAY, M.; RUA, M. G. *Violência nas escolas*. Brasília, DF: Unesco, 2002.

ACHENBACH, T. M.; RESCORLA, L. A. *Manual for the ASEBA school-age forms & profiles*. Burlington: University of Vermont, Research Center for Children, Youth & Families, 2001.

ANDRADE. C, B. Trabalho e saúde: um estudo com trabalhadoras da educação. *In*: GEBARA, A. (org.). *Sociabilidades e emoções*. Campinas: Unicamp/FEF, 2007. v. 1, p. 1-9.

ANTUNES, R.; PRAUN, L. A sociedade dos adoecimentos no trabalho. *Serviço Social & Sociedade*, São Paulo, n. 123, p. 407-327, 2015.

ARAÚJO, L. F. F.; PROGETTI, C. B.; SANTOS, R. A. O processo de ensino-aprendizagem: desafios em tempos de isolamento social. *Práticas Educativas, Memórias e Oralidades*, Fortaleza, v. 3, n. 3, p. e334992, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.47149/pemo.v3i3.4992. Acesso em: 10 mar. 2023.

ARAÚJO, T. M. *et al*. Diferenciais de gênero no trabalho docente e repercussões sobre a saúde. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 4, p. 1117-1129, 2006.

ARAÚJO, T. M.; PINHO, P. S.; MASSON, M. L. V. Trabalho e saúde de professoras e professores no Brasil: reflexões sobre trajetórias das investigações, avanços e desafios. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 35, p. e00087318, 2019. Suplemento 1. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0102-311X00087318. Acesso em: 13 maio 2022.

ASSIS, S. G. *Traçando caminhos numa sociedade violenta*: a vida de jovens infratores e seus irmãos não infratores. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 1999.

ASSIS, S. G.; CONSTANTINO, P.; AVANCI, J. Q. *Impactos da violência na escola*: um diálogo com professores. [*S. l.*]: Editora Fiocruz, 2010

ASSIS, S. G.; PESCE, R. P.; AVANCI, J. Q. *Resiliência*: enfatizando a proteção na adolescência. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ASSIS, S. G. *et al*. *Ansiedade em crianças*: um olhar sobre transtornos de ansiedade e violências na infância. Rio de Janeiro: Fiocruz/ENSP/Claves: CNPQ, 2007.

ASSUNÇÃO, A. Á.; ABREU, M. N. S. Pressão laboral, saúde e condições de trabalho dos professores da educação básica no Brasil. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 35, 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script= sci_arttext & pid=S0102-311X2019000505006 & lng= en\ nrm=iso. Acesso em: 24 jun. 2022.

AVANCI, J.; ASSIS, S.; PESCE, R. *Depressão em crianças*: uma reflexão sobre crescer em meio à violência. Rio de Janeiro: ENSP/Claves/Fiocruz: CNPQ, 2008.

AVANCI, J. *et al*. Automutilação, pensamento suicida, ansiedade e depressão entre jovens: efeitos diretos ou indiretos da pandemia. *In*: SILVA SOBRINHO, André Luiz da; ABRAMO, Helena Wendel; VILLI, Marisa de Castro (org.). *Jovens e saúde*: revelações da pandemia no Brasil 2020-2022. 1. ed. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2022. v. 1, p. 85-1102.

AVANCI, J. *et al*. Quando a convivência com a violência aproxima a criança do comportamento depressivo. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, p. 383-394, 2009.

BARRETO, M.; HELOANI, R. Violência, saúde e trabalho: a intolerância e o assédio moral nas relações laborais. *Serviço Social & Sociedade*, São Paulo,n. 123, p. 544–561, 2015.

BARROS, P. D. Q. D.; Pichelli, A. A. W. S.; Ribeiro, K. C. S. Associação entre o consumo de drogas e a ideação suicida em adolescentes. *Mental*, Barbacena, v. 11, n. 21, p. 304-320, 2017.

BINOTTO, B. T.; GOULART, C. M.; PUREZA, J. R. Pandemia da covid-19: indicadores do impacto na saúde mental de adolescentes. *Psicologia e Saúde em Debat*e, Patos de Minas, v. 7, n. 1, p. 195-213, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.22289/2446-922X.V7N2A13. Acesso em: 10 mar. 2023.

BORDIN, I. A. *et al*. Severe physical punishment: risk of mental health problems for poor urban children in Brazil. *Bulletin of World Health Organization*, Geneva, v. 87, n. 5, p. 336-344, 2009.

BORGES, B. *Casos de bullying e discriminação aumentam entre alunos e professores nas escolas de SP, diz pesquisa*. São Paulo: Apeosp, 18 dez. 2019. Disponível em: http://www.apeoesp.org.br/noticias/noticias-2019/casos-de-bullying-e-discriminacao-aumentam-entre-alunos-e-professores-nas-escolas-de-sp-diz-pesquisa/#. Acesso em: 18 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. *Manual sobre a obesidade*. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2006.

BUENO, Marcos; MACÊDO, Kátia Barbosa. A clínica psicodinâmica do trabalho: de Dejours às pesquisas brasileiras. *ECOS*: estudos contemporâneos da subjetividade, Campos dos Goytacazes, v. 2, n. 2, p. 306-318, 2012. Disponível em: http://www.periodicoshumanas.uff.br/ecos/article/view/1010/723. Acesso em: 15 nov. 2022.

CERICATO, I. L. A profissão docente em análise no Brasil: uma revisão bibliográfica. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 97, p. 273–289, maio/ago. 2016. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/373714647.

CHAUÍ, M. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Unesp, 2001.

CICCHETTI, D.; TOTH, S. L. The developmental perspective on child abuse and neglect. *American Academy Children Adolescent Psychiatry*, Baltimore, v. 34, p. 541-565, 1995.

DEJOURS, Christophe. Entre o desespero e a esperança: como reencantar o trabalho? *Cult*, São Paulo, n. 139, p. 49-53, set. 2009.

FERREIRA, A. L. *et al*. Crianças e adolescentes em situação de violência. *In*: NJAINE, K; ASSIS, A. G.; CONSTANTINO, P. (org.). *Impactos da violência na saúde*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz: ENSP/CDEAD, 2009.

GABRIEL, N. S. *et al*. O retorno às aulas no pós-pandemia: estudo de caso e análise comparativa entre o ensino público e o ensino privado. *Terrae Didatica*, Campinas, v. 17, p. 1–13, 2021.

GADOTTI, Moacir. Qualidade na educação: uma nova abordagem. *In*: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA: QUALIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2013, Florianópolis. *Anais*... Florianópolis: Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, 2013. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013_16.22.16.85d3681692786726aa2c7daa4389040f.pdf. Acesso em: 28 mar. 2023.

GOLBERSTEIN, E.; WEN, H.; MILLER, B. F. Coronavirus disease 2019 (COVID-19) and Mental Health for Children and Adolescents. *JAMA Pediatrics*, Chicago, v. 174, n. 9, p. 819-820, 2020. DOI:10.1001/jamapediatrics.2020.1456. Acesso em: 10 mar. 2023.

GOMES, J. O. *et al*. Suicídio e internet: análise de resultados em ferramentas de busca. *Psicologia & Sociedade*, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 63–73, abr. 2014. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0102-71822014000100008. Acesso em: 10 mar. 2023.

GONZÁLEZ-QUIÑONES, J. C.; HOZ-RESTREPO, F. Relaciones entre los comportamientos de riesgo psicosociales y la familia en adolescentes de Suba, Bogotá. *Revista de Salud Pública*, Bogotá, v. 13, n. 1, p. 67-78, 2011.

IPPOLITO, R. (coord.). *Guia escolar*: métodos para identificação de sinais de abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes. 2. ed. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos: Ministério da Educação, 2004.

JOHNSON, C. F. Abuso e negligência contra crianças. *In*: KLIEGMAN, R. M. *et al*. *Tratado de pediatria*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

KRUG, E. G. *et al*. (ed.). *Relatório mundial sobre violência e saúde*. Genebra: Organização Mundial da Saúde, 2002.

LADEIRA, T. A.; PRADO, P. A.; INSFRAN, F. *Adoecimento e medicalização de professores do noroeste fluminense antes e durante a pandemia covid-19*: pandemia e suas interfaces no ensino. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

LIBERAL, E. F. (org.). C*onstruindo escolas promotoras de saúde*. São Paulo: Atheneu, 2003.

MAHENDRA, F. M.; MARIN, A. H. Ambiente familiar e rendimento escolar de adolescentes. *Psicologia*: teoria e pesquisa, Brasília, DF, v. 35, 2020. Número especial.

NEVES, M. Y. R.; BRITO, J. C.; MUNIZ, H. P. A saúde das professoras, os contornos de gênero e o trabalho no Ensino Fundamental. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 35, p. e00189617, 2019.

NJAINE, K. *et al*. (org.). *Impactos da violência na saúde*. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz: ENSP/CDEAD, 2020.

OLIVEIRA, D. A.; ASSUNÇÃO, A. A. Condições de trabalho docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. *Dicionário*: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/390-1.pdf. Acesso em: 28 mar. 2023.

PATIAS, N. D.; DELL'AGLIO, D. D. Prevalência de exposição à violência direta e indireta: um estudo com adolescentes de colégios públicos. *Acta Colombiana de Psicología*, Bogotá, v. 20, n. 1, p. 112-122. 2017.

PYNOOS, R. S.; NADER, K. Children´s memory and proximity to violence. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, Baltimore, v. 28, n. 2, p. 236-241, 1989.

RAISHEVICH, N.; JENSEN, P. Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade. *In*: KLIEGMAN, R. M. *et al*. *Tratado de pediatria*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

REICHENHEIM, M. E.; HASSELMANN, M. H.; MORAES, C. L. Conseqüências da violência familiar na saúde da criança e do adolescente: contribuições para a elaboração de propostas de ação. C*iência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 109-123, 1999.

REIS, N.; PINHO, R. Gêneros não-binários: identidades, expressões e educação. *Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 1, p. 7–25, 28 abr. 2016.

SABINO, Fernando. *O encontro marcado*. Rio de Janeiro: Record, 1956.

SALOMON, Z. Situação da criança e do adolescente em Israel: crescendo em ambientes violentos: vulnerabilidade e resiliência. *In*: WESTPHAL, M. F. (org.). *Violência e criança*. São Paulo: Edusp, 2002.

SANTOS, G. E. *Intervenção com famílias portadoras de deficiências especiais*: o caso de pais agressores. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2001.

SIMÕES, S. *et al*. Bullying, vinculação e estilos educativos parentais em adolescentes do 3º ciclo do Ensino Básico. *Revista Portuguesa de Investigação Comportamental e Social*, Coimbra, v. 1, n. 1, p. 30-41, 2015.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. Departamento Científico de Saúde Escolar. *Repercussões do isolamento social na aprendizagem e no comportamento dos estudantes*: desafios a enfrentar. Rio de Janeiro: SBP, 2021.

VASCONCELOS, M. M. *et al*. Contribuição dos fatores de risco psicossociais para o transtorno de déficit de atenção/hiperatividade. *Arquivos de Neuropsiquiatria*, São Paulo, v. 63, n. 1, p. 68-74, 2005.

VIANNA, C.; UNBEHAUM, S. Gênero na educação básica: quem se importa?: uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, p. 407–428, 2006.

VITOLO, Y. L. C. *et al*. Crenças e atitudes educativas dos pais e problemas de saúde mental em escolares. *Revista de Saúde Pública*, São Paulo, v. 39, n. 5, p. 716-724, 2005.

WALSH, B. W. *Treating self-injury*: a practical guide. 2nd. ed. New York: Guilford Press, 2012.

WILLIAMS, L. C. A. Abuso sexual infantil. *In*: GUILHARD, H. F. *et al*. (org.). *Sobre comportamento e cognição*: contribuições para a teoria do comportamento. Santo André: Esetec, 2002.

8. Prevenir a violência e promover a saúde e a qualidade de vida na escola

Joviana Quintes Avanci, Kathie Njaine, Renata Pires Pesce e Ana Lúcia Ferreira

> Acumulam-se evidências de que seres humanos de todas as idades são mais felizes e mais capazes de desenvolver melhor seus talentos quando estão seguros de que, por trás deles, existem uma ou mais pessoas que virão em sua ajuda caso surjam dificuldades.
>
> Bowlby (2001).

A abordagem de prevenção da violência e de promoção da saúde vem crescendo muito nas escolas. Prevenir a violência significa antecipar, evitar ou tornar quase impossível que esse fenômeno aconteça.

Neste capítulo pretendemos estimular a reflexão sobre as possibilidades que a escola e o professor têm de minimizar ou evitar que os efeitos da violência se instaurem ou se mantenham na vida dos alunos por meio de ações de prevenção e promoção da saúde.

Prevenção da violência e promoção da saúde nas escolas: algumas reflexões

O conceito de **prevenção** na área da saúde é uma noção importante para se pensar em ações que antecipem alguma situação de violência e também em ações que possam intervir nesses eventos. A saúde pública amplia esse conceito para além das causas biomédicas das doenças (LALONDE, 1996): é possível refletir sobre prevenção da violência a partir de políticas e mudanças sociais que possam promover ambientes mais saudáveis no espaço escolar. Assim, para que a comunidade escolar possa aplicar o conceito de prevenção da violência é fundamental

compreender: quais situações afetam esse ambiente? Quais indivíduos ou grupos precisam de atenção e prioridade? Quais estratégias de ação podem ser mais bem utilizadas? Sabemos que no Brasil são muitos os problemas que afligem a nossa população, desde as desigualdades sociais profundas e a exclusão social, até a discriminação racial, a violência nas redes sociais digitais, a glamourização das armas de fogo e a impunidade. Alguns desses problemas afetam mais diretamente os estratos sociais mais empobrecidos, mas outros estão presentes em todas as classes sociais, como os delitos cometidos por jovens contra o patrimônio, colegas e professores.

Ao pensarmos que intervenções são possíveis para prevenir a violência, é importante considerarmos esse cenário macroestrutural do país, que demanda uma mudança política em que a escola é tradicionalmente uma das protagonistas nas lutas por justiça social. Contudo, devemos incorporar ações que no dia a dia podem construir e fortalecer os ambientes saudáveis, pois se referem a mudanças de hábitos culturais que estão enraizados e naturalizados em nossa sociedade, como o racismo, a LGBTfobia, a xenofobia e os preconceitos de gênero e classe social. Além disso, sabemos que a banalização do uso de armas de fogo e a incitação à violência em todos os âmbitos sociais são problemas que exacerbam a violência. Por isso, é crucial termos um diagnóstico real de cada situação de violência no espaço escolar e pensar que intervenções podem de fato resultar em mudanças. Não existe uma única receita e ninguém melhor para conhecer os problemas da escola do que a própria comunidade escolar. No entanto, podemos olhar para experiências de outras escolas, inclusive reconhecidas internacionalmente, que demonstram que mudanças importantes são possíveis.

Nesse sentido, pensar em qualquer programa de prevenção requer uma visão complexa das situações de violências mais gerais até as específicas, que, no cotidiano, podem ser transformadas. De forma bem simplificada, ao adotarmos os clássicos três níveis de prevenção da área da saúde, podemos elaborar propostas de intervenção. No **nível primário**, antecipar ações que evitem a exposição dos jovens a situações de violência, como a realização de ações educativas e culturais de interesse do grupo; incentivo a atividades esportivas; e diálogo aberto sobre os problemas individuais e coletivos. No **nível secundário**, é crucial identificar o problema realizando um diagnóstico precoce de situações de violência já existentes, a fim de evitar que se agravem. O olhar mais atento de professores e funcionários para dentro do espaço da escola, das famílias e do território pode construir parcerias e ações coletivas que visem à proteção e à tranquilidade da vida escolar e comunitária. No

nível terciário, é importante acolher e intervir nas situações violentas em curso, sejam elas perpetradas individualmente ou em grupo, reabilitando aqueles que as praticam, inserindo-os em ações educativas ou personalizadas e no nível da consciência, por meio do reconhecimento dos danos causados pela violência. Muitas escolas demonstram que isso é possível e que toda ação de prevenção da violência demanda vontade, união, articulação com outras políticas sociais e planejamento.

A promoção da saúde e da qualidade de vida nas escolas é outro conceito fundamental, pois está muito relacionado à ideia de prevenção da violência. No entanto, ultrapassa essa proposta, pois visa, principalmente, fortalecer os fatores de proteção perante as adversidades da vida, estimular as potencialidades de cada estudante e promover o autocuidado e a ajuda mútua. Requer que os

> indivíduos, as famílias, os grupos e a sociedade se responsabilizem e se comprometam em adotar um estilo de vida saudável, um comportamento de responsabilidade e cuidado mútuo entre si e com o meio ambiente. Precisa de requisitos como paz, educação, habitação, alimentação, renda, ecossistema estável, recursos sustentáveis, justiça social e equidade (ASSIS; AVANCI, 2009).

As políticas e programas intersetoriais, como o Programa Saúde na Escola (PSE), são ações que podem ser desenvolvidas visando à promoção da saúde. O PSE foi criado por meio do Decreto n. 6.286, de 5 de dezembro de 2007, e diz respeito a uma fundamental estratégia de promoção da saúde. Como uma política intersetorial, é implementado no Brasil pelos Ministérios da Saúde e da Educação, e visa fortalecer a Política Nacional de Promoção da Saúde (BRASIL, 2015), atuando na perspectiva da atenção integral à saúde de crianças, adolescentes, jovens e adultos. Seu objetivo é possibilitar, por meio de amplo processo formativo, o exercício de ações cidadãs e o usufruto pleno dos direitos humanos (BRASIL, 2007). A gestão do PSE envolve profissionais da saúde e da educação dos níveis federal, estadual e municipal. Cada equipe de saúde da Estratégia de Saúde da Família (ESF) deve desenvolver, em conjunto com as escolas, 12 ações voltadas à prevenção, promoção e atenção à saúde previstas na Portaria n. 1.055, de 25 de abril de 2017. Uma dessas ações é a "promoção da cultura de paz, cidadania e direitos humanos" (BRASIL, 2017; 2019). A escola é onde o PSE acontece por ser reconhecidamente uma das instituições sociais mais importantes da sociedade para o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens. Assim, a escola é, por excelência, um espaço privilegiado para reflexão e formação da consciência crítica e de valores voltados para cultura de paz, direitos humanos e exercício

da cidadania. No contexto da promoção da saúde, as ações educativas podem contribuir para a formação de cidadãos críticos, responsáveis, capazes de decidir e fazer escolhas saudáveis.

Proteger para prevenir e promover a vida sem violência

A resiliência é considerada o resultado final de processos de proteção que não eliminam os riscos experimentados, mas encorajam o indivíduo a lidar com situações difíceis de forma efetiva e a sair fortalecido da mesma (YUNES, 2001).

A presença de violência na vida das crianças e dos adolescentes não é fator determinante para a ocorrência de muitos dos problemas que descrevemos. A existência de um ambiente afetivo e de apoio material é, no entanto, um dos aspectos mais importantes para proteger o estudante que enfrenta violências e outras adversidades. Quando a mão protetora do educador e a escola estão presentes, os efeitos danosos de eventos indesejáveis ou violentos podem ser reduzidos ou extintos. E quando uma criança ou um adolescente que passou por situações de violência consegue tocar a vida para frente, construindo caminhos positivos, está sinalizando que dispõe de fatores internos e que os capta do meio em que vive (principalmente no ambiente escolar, na família e na comunidade) para estimular o seu potencial de resiliência ao longo da vida.

Segundo Rutter (1987), os processos de proteção têm quatro principais funções:

- reduzir o impacto das situações difíceis e de risco;
- reduzir as reações negativas em cadeia, posteriores às situações difíceis;
- cultivar e manter a autoestima por meio de relacionamentos seguros, afetuosos e confiáveis;
- criar oportunidades para reverter os efeitos das situações difíceis e adversas.

Existem três tipos principais de proteção atuando desde a infância. O primeiro é a própria capacidade individual de se desenvolver de forma autônoma, com autoestima positiva, autocontrole e com características de temperamento afetuoso e flexível. O segundo é dado pela família, provendo estabilidade, respeito mútuo, apoio e suporte. O terceiro é o apoio oferecido pelo ambiente próximo, por meio do reforço obtido pelo relacionamento com amigos, professores ou outras pessoas significativas e de referência, reforçando o sentimento de ser querido e amado (EMERY; FOREHAND, 1996; GARMEZY, 1985).

Ressaltamos neste capítulo a fundamental importância que você, profissional da educação, tem no processo de construção da resiliência de um estudante. Apesar de a primeira e principal fonte de cuidados e segurança ser proveniente da família, a escola tem importância insubstituível, pois se insere em um contexto social maior, para onde as potencialidades do jovem se expandem. É a partir do apoio social recebido – seja na escola, na família ou na comunidade – que o jovem fortalece sua capacidade de reconhecer e efetuar trocas relacionais, o que lhe proporciona uma base estável ao longo da vida. O sentimento de se sentir apoiado precisa ser formado, mantido e renovado a cada dia.

Apoio social recebido por Ricardo

Ricardo, um menino de 10 anos, nos mostra a importância de ser querido e cuidado. Mora com sua mãe numa pequena casa situada em uma comunidade muito pobre e violenta. Seus pais separaram-se quando o menino tinha 8 anos. Até essa idade, o menino passou por várias adversidades, como: desemprego dos pais, problemas de saúde da mãe, que faz tratamento para alta pressão arterial, e alcoolismo do pai, que algumas vezes, ao estar embriagado, agredia verbalmente e, algumas vezes, fisicamente, a ele e a sua mãe.

Aos 10 anos, Ricardo mostra-se uma pessoa feliz e bem-humorada. Relaciona-se bem com todo mundo na escola, desde o faxineiro até os professores, mantendo boas amizades e sentindo-se querido por eles. Adora jogar bola e, uma vez que mora em frente a um campo de futebol, pratica esse esporte quase todo dia. Já fez teste para ser jogador em dois grandes clubes, ficando muito decepcionado quando foi reprovado. Passada a tristeza e a decepção, Ricardo avalia que a "vida segue" e que vai continuar correndo atrás de outras oportunidades. A mãe apoia o filho e acredita no futuro dele. Interessante é que Ricardo conta que sua vida nem sempre foi assim. Quando convivia com o pai, chegava à escola muitas vezes chorando e não conseguia se concentrar nas aulas, fato que prejudicava sua aprendizagem. A professora, ao perceber a situação, chamou-o para conversar e identificou os problemas que vivenciava. Solicitou a presença da mãe à escola, expondo-lhe a situação do menino. Colocou-se à disposição para ajudá-los com o apoio da equipe escolar e tomando as devidas providências para interromper a violência sofrida pelo menino e para oferecer tratamento ao pai agressor.

O menino considera que sua relação com o pai tenha melhorado depois que ele se separou de sua mãe, e que seu desempenho escolar também esteja melhor, já que consegue ter mais concentração nas aulas. Quando perguntado como se sente, ele responde: "Sou feliz pra caramba!"

O conjunto de atributos que protege uma criança com potencial desenvolvido de resiliência, como Ricardo, oferece algumas vantagens no decorrer da vida. Podemos supor que, se Ricardo crescesse sob condições muito mais adversas e não tivesse convivido com pessoas que o apoiaram diante das dificuldades, sua vida seria diferente. Ou então, quem sabe, seria uma pessoa bem parecida com quem é hoje, pois sua singularidade seria suficiente para fazê-lo reconhecer as formas e os caminhos para a superação dos problemas. Podemos também indagar sobre o futuro de Ricardo, caso um evento mais adverso venha a ocorrer em sua vida. No entanto, não há dúvidas de que o apoio da escola e de sua mãe foi fundamental para o fortalecimento de sua vida.

Esse caso mostra também que ser resiliente não significa ser invulnerável aos problemas.Todos nós passamos por adversidades, nos abatemos e sofremos diante delas, assim como Ricardo. Porém, quando conseguimos unir atributos internos de força com ajuda do meio em que vivemos, é possível “dar a volta por cima” com mais facilidade, presteza e alegria.

Conforme já falamos, a escola e o professor são especialmente importantes nesse processo, já que lidam diariamente com pessoas em pleno crescimento e desenvolvimento, podendo escolher caminhos mais ou menos seguros.

Para refletir

Como você, professor, pode ajudar a promover ambientes que ajudem os alunos a saírem fortalecidos, apesar de pagarem os custos físicos, emocionais, materiais e relacionais decorrentes das violências e de outros problemas enfrentados?

Sabemos das dificuldades imensas que constituem a rotina de um professor e acreditamos que, se os profissionais de educação forem orientados para ser cada vez mais resilientes em sua vida pessoal e profissional, sem dúvida, contribuirão para formar também crianças e adolescentes cada vez mais resilientes.

Educadores resilientes são os “que usam sua energia produtivamente para realizar metas na escola, em face às adversidades” (PATTERSON; COLLINS; ABBOTT, 2004). Os autores dessa definição operacional observaram, por meio de um estudo, que professores mais resistentes e perseverantes são os que fizeram uma escolha ativa pela profissão, portando valores pessoais relacionados ao senso de justiça social. Em geral,

expressam a certeza de que seus alunos precisam dele como educador e exibem sentimento de compaixão e compreensão das necessidades dos jovens. Alguns professores apontam a espiritualidade, a religião ou simplesmente alguma crença do aluno como fonte de resiliência por lhes proporcionar a força necessária para enfrentar as dificuldades do dia a dia.

Outra característica dos educadores resilientes é reconhecer que muito de seu desenvolvimento profissional vem da troca e da interação com outras pessoas, inclusive com os estudantes. Quando necessário, procuram informações com colegas de profissão, em outras instituições, participam de eventos educativos e buscam outras fontes de informação, como a internet. Da mesma forma, procuram estender seu aprendizado para outros colegas, tentando ajudá-los nos desafios de ser educador, tecendo trocas e redes de informação.

Tutor de resiliência é uma pessoa ou instituição que, por meio do afeto, favorece o tratamento da ferida e a ressignificação da situação difícil vivida (CYRULNIK, 2004). É também aquele que fortalece a habilidade do aluno para a tomada de decisões e o estimula para o desenvolvimento de suas habilidades. Cuidar e acreditar no potencial da criança e do adolescente é uma das características mais valiosas de um tutor de resiliência.

Tais educadores, em lugar de se colocar como vítimas do sistema escolar, tendem a se responsabilizar por mudanças e a resolver muitos problemas de forma intuitiva e criativa o suficiente para driblar a demanda burocrática que tende a esgotá-los.

Qualquer que seja o temperamento da criança, sua capacidade de lidar com as dificuldades é influenciada pelos seus cuidadores. Ela precisa sentir que é especial para os que a cercam. Pais, avós e educadores têm grande potencial para reforçar nela a noção de que as dificuldades fazem parte da vida e podem ser superadas, sem que se percam os trilhos de seu desenvolvimento. A resiliência não é um estado adquirido e imutável, mas um fenômeno psicológico passível de ser construído e promovido por meio de processos educativos que facilitem ou tornem as pessoas mais capazes de enfrentar as dificuldades que têm na vida.

Um dos tutores de resiliência mais potentes que a sociedade pode implementar é a escola, pois ela possui funções que vão além da produção e da reprodução do conhecimento, como, por exemplo, sendo incentivo para o desenvolvimento das potencialidades dos indivíduos. Professores e equipe escolar, por terem contato direto e diário com os estudantes, estão em posição única e privilegiada para promover ações que estimulem a resiliência.

Para refletir

Na sua escola, há iniciativas que visam prevenir a violência e promover a qualidade de vida dos alunos? Como sua escola poderia agir para ser tutora de resiliência?

Professores dedicados à infância e à adolescência precisam ter acesso à aprendizagem de medidas favoráveis e protetivas capazes de auxiliar uma criança ou um jovem a resistir às situações adversas, de forma singular, específica e adequada. Seu papel deve se estender ao ambiente familiar e comunitário quando se trata de proteger seus alunos. Nesse sentido, os pais são de extrema relevância no papel de tutores de resiliência, e incluí-los nas intervenções aumenta a efetividade de qualquer ação proposta pelo educador.

Saúde de Júlia

Júlia era uma menina de 8 anos, moradora de uma comunidade muito pobre e violenta da cidade de São Paulo. Sua família vivia em extrema vulnerabilidade social. Aos 6 anos de idade, Júlia foi vítima de um atropelamento e teve que passar por várias cirurgias. Esse acidente a impediu de frequentar o ano inicial do Ensino Fundamental, a classe de alfabetização. No ano seguinte, ainda muito fragilizada e com algumas restrições, voltou para a escola e acompanhou sua turma do segundo ano, por causa da idade que tinha. A necessidade de ser alfabetizada e o interesse de Júlia em aprender mobilizaram a professora Estela, que a acompanhou durante todo aquele ano. Essa educadora promoveu atividades de recuperação específicas para Júlia, designou-lhe trabalhos diferenciados e lhe deu muito afeto, para que ela, mesmo diante de todas as adversidades, se sentisse acolhida.

Ao final do período letivo, a professora sugeriu que no ano seguinte o trabalho que realizava com Júlia tivesse continuidade com a professora Dalva, pessoa que poderia acolher a menina, bem como sua família, dando-lhe condições de se aprimorar na leitura e na escrita. Dalva recebeu a proposta como um desafio. Afinal, teria que dar continuidade a um trabalho de inclusão, afeto e de alfabetização daquela criança tão fragilizada pelas circunstâncias vividas. A família, apesar das dificuldades, era muito presente e acompanhava o desenvolvimento da filha, mesmo sem ter uma bagagem suficiente de conhecimento formal. Foi o envolvimento dessa família, o desejo de aprender de Júlia e a dedicação das professoras que a fizeram aprender muito além das letras e das palavras. Júlia, a cada dia, se desenvolvia mais e melhor, ensinando aos colegas de turma, aos professores e aos funcionários da escola uma lição de vida: sua capacidade de superar dificuldades e dar a volta por cima.

Naquele final de ano, no dia em que se comemorava o Natal, a mãe de Júlia entrou na sala de aula com um presente! Um bolo pequeno e simples que simbolizava seu reconhecimento ao trabalho das professoras Dalva e Estela, responsáveis pela alfabetização de Júlia, que já lia e escrevia com muita propriedade. Para as professoras que contemplavam aquele gesto simples e repleto de sentido, o significado ia muito, muito além!... Aquele bolo representava a medalha de ouro nas olimpíadas da vida!

Para praticar

Descreva dois casos: um em que você observa o efeito negativo da violência no desenvolvimento de um aluno; e outro em que, apesar da vivência de situações violentas, o aluno conseguiu se proteger e ser protegido, não desenvolvendo problemas escolares, emocionais ou comportamentais.

Reflita, em ambas as situações, sobre o que diferencia os casos e como a escola e você atuam com esses alunos e suas famílias. Analise os casos com base nos conceitos de prevenção da violência e promoção da saúde abordados no texto.

Refletindo sobre estratégias de prevenção à violência nas escolas

As estratégias e os programas de prevenção realizados na escola ainda são pouco comuns no Brasil. A revista *The Lancet*, muito respeitada no mundo, publicou em 2022 um texto intitulado *Violência nas Escolas*: onde estão as estratégias de ação? (DEVRIES, 2022). Em face da escassez de ações voltadas aos variados tipos de violência que ocorrem na escola, há a necessidade de aprender com os programas existentes nos países mais desenvolvidos e com alguns criados nos países em desenvolvimento, adaptando-os às nossas necessidades e culturas. A título de exemplificação, algumas ações voltadas à prevenção são apontadas a seguir.

Nos ambientes digitais

Pesquisadores têm destacado que estratégias para abordar práticas de *bullying* e *cyberbullying* precisam envolver diferentes atores, principalmente alunos e turmas, para que se tornem agentes de mudança e se comprometam com a prevenção. Também é preciso envolver a comunidade escolar e os pais, para que todos se informem sobre esse fenômeno, sobretudo quando há um desconhecimento sobre as interações e atividades on-line. Almeida (2014) chama a atenção para o fato de que a falta de diálogo, o uso prolongado e o acesso indiscriminado à internet e a falta de informação para as vítimas de onde procurar ajuda dificultam uma resposta para a violência on-line. Afirma que os programas e políticas devem promover conhecimento sobre o problema, competências para lidar com ele, e colaboração e apoio para mudanças de comportamentos, valores e atitudes. Recomenda também o envolvimento dos pais, professores, alunos e gestores na promoção da saúde e na literacia digital, incluindo as consequências dessa prática para autores e vítimas. O

monitoramento dos pais representa um “fator protetivo” que pode contribuir para um menor comportamento de risco dos jovens na internet (WENDT; LISBOA: 2014). É fundamental que os alunos sejam ouvidos e orientados como uma forma de aprendizagem e autoajuda e as situações de *bullying* sejam abordadas e discutidas na escola.

Para conhecer algumas experiências de prevenção:

- leia artigo sobre técnicas de mediação de conflitos (REIS; FREIXA, 2021)

- visite o Instituto Cultiva

- conheça os materiais educativos de prevenção no Conexão sem violência: crianças e adolescentes na Internet, do Instituto Fernandes Figueira da Fiocruz, nos seguintes endereços:

Instagram

Facebook

Tiktok

Tiroteios na escola e outras ameaças

Muitas medidas de segurança em resposta aos tiroteios em escola têm focado em tecnologias com detectores de metal; porém, apenas essas estratégias têm sido insuficientes. Há poucas pesquisas que tragam evidências de ações preventivas com resultados positivos e o problema não pode ser visto isoladamente. A avaliação de ameaças tem sido apontada como um dos caminhos para a prevenção da violência, uma vez que coloca o foco em um indivíduo ou no grupo suspeito das ameaças, podendo reduzir o risco (STRONG; CORNELL, 2008). As ações de prevenção mais abrangentes, porém, vão além da avaliação das ameaças e envolvem uma abordagem desde os comportamentos violentos menores até aqueles que colocam a vida em risco. Borum *et al.* (2010) alertam que os profissionais devem receber orientações sobre emergências, embora admitam que a complexidade dos tiroteios em escolas exige um conjunto de ações e intervenções mais amplas, e uma visão de situações particulares que devem ser observadas no contexto de cada instituição. Um ambiente que proporciona confiança aos alunos para compartilhar informações, inclusive de ameaças, é uma ação simples que faz com que os jovens se sintam parte da escola.

Violência autoinflingida e autoagressão

A escola é um lugar privilegiado para as ações de prevenção da violência autoinflingida e da autoagressão, as quais incluem a melhoria da qualidade de vida dos grupos mais atingidos e a eliminação do estigma em torno dos temas. Existem várias razões pelas quais o ambiente escolar é ideal para a prevenção desses comportamentos:

1. a automutilação, em especial, é um fenômeno com proporções epidêmicas, o que indica a necessidade da prevenção universal, ou seja, ações aplicadas a todos;
2. os adolescentes não serão estigmatizados na abordagem do tema, uma vez que mesmo aqueles que estejam sofrendo ou passando por dificuldades emocionais, mas tenham medo ou relutância em pedir ajuda, acabarão se beneficiando da ação;

3. os profissionais da escola podem ter acesso a informações de todo o contexto de vida do adolescente, o que é muito útil na intervenção da situação;
4. os adolescentes passam a maior parte do tempo na escola e têm que utilizar regularmente as competências para lidar com seus sentimentos, o que costuma ser um alvo da prevenção; e
5. o *bullying* é um importante fator de risco para problemas de saúde mental. Ações interativas promovem a coesão do grupo e fortalecem a solidariedade.

Diante de um cenário que coloca o Brasil num lugar de destaque nos números de tentativas, do suicídio e da automutilação, especialmente na adolescência, algumas portarias e documentos têm sido desenvolvidos, especialmente no âmbito da saúde, para orientar ações preventivas em nível individual e coletivo, dentre os quais estão:

- Portaria n. 1.876, de 14 de agosto de 2006, que instituiu diretrizes nacionais para prevenção do suicídio (BRASIL, 2006a);
- Manual dirigido a profissionais das equipes de saúde mental, com o objetivo de transmitir informações básicas para orientar a detecção precoce de certas condições mentais associadas ao comportamento suicida, bem como o manejo inicial de pessoas que se encontrem sob risco suicida e medidas de prevenção (BRASIL, 2006b);
- Portaria n. 1.271, de 6 de junho de 2014, que passou a considerar as tentativas de suicídio agravos de notificação compulsória imediata (BRASIL, 2014);
- Agenda de Ações Estratégicas para a Vigilância e Prevenção do Suicídio e Promoção da Saúde no Brasil 2017-2020, cujo objetivo é ampliar e fortalecer as ações de promoção da saúde, vigilância, prevenção e atenção integral relacionadas ao suicídio;
- Portaria n. 3.479, de 18 de dezembro de 2017, que instituiu o comitê para a elaboração e operacionalização do Plano Nacional de Prevenção do Suicídio no Brasil, em consonância com as Diretrizes Nacionais para Prevenção do Suicídio e com as Diretrizes Organizacionais das Redes de Atenção à Saúde, dentre outras (BRASIL, 2017); e
- Campanha Setembro Amarelo com Agenda Estratégica de Prevenção do Suicídio (BRASIL, 2018). A Organização Mundial da Saúde também tem lançado publicações, alertando sobre o fenômeno (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2002, 2003, 2014, 2016, 2017).

O desafio da prevenção do comportamento suicida e da automutilação consiste em identificar pessoas em situação de vulnerabilidade, entender as circunstâncias que influenciam seu comportamento e estruturar intervenções eficazes (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2002). Batista, Maranhão e Oliveira (2018) ainda nos trazem uma visão mais ampliada sobre a questão da prevenção ao suicídio, saindo da perspectiva de evitar mortes e indo em direção a se buscar entender os motivos e os fatores éticos relacionados à sociedade.

No documento publicado pela Organização Mundial da Saúde *Preventing suicide: a global imperative* (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2014) a prevenção ao comportamento suicida é dividida em três frentes, com focos diferenciados:

- **Universal** – projetada para alcançar toda a população. Dentre algumas ações estão: facilitar o acesso a serviços de saúde, promover a saúde mental, reduzir o consumo de álcool e outras substâncias psicoativas, promover informações responsáveis por parte da mídia etc.
- **Seletiva** – visa identificar os problemas em sua fase inicial, no caso, na fase em que a ideação suicida aparece, podendo ser ainda sem o planejamento do ato e sem o conhecimento ou acesso aos meios. É destinada a pessoas ou grupos em situação de risco, ou seja, que sofreram traumas ou abusos, afetadas por conflitos ou desastres, em situação de abandono ou negligências. As ações são desenvolvidas por meio de serviços de aconselhamento, apoio por linhas telefônicas, entre outros. A campanha "Setembro Amarelo" pode ser classificada como uma ação de prevenção seletiva, pois atinge não só quem apresenta o comportamento suicida mas também todos que podem desenvolvê-lo.
- **Indicadas** – destinada a pessoas em situações vulneráveis específicas e que já têm ideação, tentativa de suicidio e automutilação. É feita por meio do suporte da comunidade, do rastreamento de equipamentos de saúde, da detecção de problemas de saúde mental, dentre outras ações. O trabalho é voltado para que se evite a consumação do ato ou para que ele não se repita.

Para desenvolver programas de prevenção ao suicídio e autolesão, é preciso conhecer os fatores de risco que envolvem o comportamento suicida, entre os quais estão os transtornos mentais, tentativas anteriores de suicídio, exposição a eventos adversos de vida, dificuldade na resolução de problemas, tentativas de suicídio envolvendo familiares ou pessoas próximas, elevado estresse e acesso aos meios para se cometer o ato suicida (BILSEN, 2018).

DUDE (Du und deine Emotionen/Você e suas emoções)

É um programa voltado para automutilação, baseado em regulação das emoções (BUERGER *et al.*, 2022). É realizado em escolas alemãs com estudantes entre 11 e 14 anos. Tem duração de cinco semanas, com encontros que duram cerca de 90 minutos, conduzidos em intervalos semanais. Busca apoiar o jovem a lidar com sentimentos desconfortáveis e aliviar o estresse, que costumam ser as principais motivações da automutilação. Os métodos didáticos consistem em treinamento de habilidades por meio de métodos interativos (abordagens baseadas em experiência, discussão em grupo e dramatizações) e desenhos animados temáticos (vídeos). O dever de casa deve ser feito após cada encontro para integrar o conteúdo à rotina diária dos adolescentes. Um psicólogo clínico ou um professor podem conduzir as atividades do programa para alunos em geral e em risco de automutilação. O programa utiliza como metáfora: "você não pode parar as ondas, mas pode aprender a surfar", significando que as emoções não podem ser evitadas, mas há que se aprender a lidar com elas. Aborda cinco unidades: "Sentimentos são como ondas", "Oprimido por sentimentos", "Curve a onda de sentimentos", "O que te dá impulso?" e "Pule a onda".

STEP UP – PREVENÇÃO ESCOLAR AO SUICÍDIO

Criado pelo Nevada Institute for Children's Research & Policy, o programa Step Up é voltado para alunos entre 11 e 14 anos e propõe oito etapas de intervenção, com 12 lições de 50 minutos cada. Visa promover saúde mental positiva e competência emocional por meio da aprendizagem social e emocional. Atua na criação de clima escolar seguro e na prevenção de comportamentos autodestrutivos. Os alunos desenvolvem habilidades durante planos de aula estruturados em 12 conceitos principais do Step Up, incluindo inteligência, regulação emocional, prevenção do suicídio e enfrentamento do *bullying*. As aulas incorporam vários estilos de aprendizado (conexões sociais, identificação e expressão de sentimentos, respeito aos limites, desenvolvimento de empatia, controle do humor, interrupção da manipulação, autorregulação, automotivação, e inteligência emocional). O programa visa ajudar a melhorar a capacidade dos alunos de identificar e compreender seus sentimentos e comportamentos difíceis e, em seguida, fazer melhores escolhas. Destaca a relevância de construção de inteligência emocional, que contribui para que haja melhor desempenho acadêmico, foco e o desenvolvimento de fortes redes de apoio social.

Step Up dá ênfase à instrução positiva, à autorreflexão e à capacidade de promover ambientes escolares e comunitários mais seguros e saudáveis. Um exemplo eficaz para ajudar a reduzir o risco de suicídio é aumentar a força dos fatores de proteção.

Para praticar

Realize um levantamento com colegas, em sua escola, sobre as principais situações de violência no dia a dia e escreva como a prevenção pode ser realizada a partir dos níveis primário, secundário e terciário. Uma vez identificado o tipo de problema, pesquise sobre uma experiência de prevenção no Brasil.

Palavras finais

Ao final deste capítulo, ressaltamos que o desenvolvimento pleno de uma pessoa é menos influenciado pelas adversidades e mais pelos recursos protetores de que ela dispõe ao longo da vida. Cabe aos professores, comprometidos com o desenvolvimento integral das crianças e dos adolescentes, diante de situações de violência ou de problemas significativos na vida de um estudante, buscar informações sobre como proceder e colocar-se como um agente de proteção. É importante ter em mente que os problemas se tornam menores se houver pessoas com quem possamos contar.

Eu acredito é na rapaziada
Que segue em frente e segura o rojão
Eu ponho fé é na fé da moçada
Que não foge da fera e enfrenta o leão.
Eu vou à luta com essa juventude
Que não corre da raia a troco de nada
Eu vou no bloco dessa mocidade
Que não tá na saudade e constrói
A manhã desejada

Gonzaguinha (1980).

Referências

ALMEIDA, Ana Maria Tomás. Recomendações para a prevenção do cyberbullying em contexto escolar: uma revisão comentada dos dados da investigação. *Revista de Educação, Ciência e Cultura*, Canoas, v. 19, n. 1, p. 77-91, 2014.

ASSIS, S. G.; AVANCI, J. É possível prevenir a violência?: refletindo sobre risco, proteção, prevenção e promoção da saúde. *In*: NJAINE, K; ASSIS, A. G.; CONSTANTINO, P. (org.). *Impactos da violência na saúde*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz: ENSP/CDEAD, 2009.

BATISTA, M. D.; MARANHÃO, T. L. G.; OLIVEIRA, G. F. Suicídio em jovens e adolescentes: uma revisão acerca do comportamento suicida, sua principal causa e considerações sobre as formas de prevenção. *Revista de Psicologia*, Fortaleza, v. 12, n. 40, p. 705-719, 2018.

BILSEN, J. Suicide and youth: risk factors. *Frontiers in Psychiatry*, Switzerland, v. 9, p. 540, 2018 Oct. 30.

BORUM, R. *et al*. What can be done about school shootings?: a review of the evidence. Educational Researcher, v. 39, n. 1, p. 27–37, 2010.

BOWLBY, J. *Formação e rompimento dos laços afetivos*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BRASIL. Decreto n. 6.286, de 5 de dezembro de 2007. Institui o Programa Saúde na Escola - PSE, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, n. 234, p. 2-3, 6 dez. 2007.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Ministério da Saúde lança Agenda Estratégica de Prevenção do Suicídio*. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2018.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria n. 1.271, de 6 de junho de 2014. Define a Lista Nacional de Notificação Compulsória de doenças, agravos e eventos de saúde pública nos serviços de saúde públicos e privados em todo o território nacional, nos termos do anexo, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, n. 68, p. 67-69, 9 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria n. 1.876, de 14 de agosto de 2006. Institui Diretrizes Nacionais para Prevenção do Suicídio, a ser implantadas em todas as unidades federadas, respeitadas as competências das três esferas de gestão. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, n. 156, p. 65-66, 15 ago. 2006a.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Prevenção do suicídio*: manual dirigido a profissionais das equipes de saúde mental. Brasília, DF: Ministério da Saúde: Organização Pan-Americana da Saúde; Campinas: Faculdade de Ciências Médicas da Unicamp/ Departamento de Psiquiatria, [2006b]. Disponível em: https://www.cvv.org.br/wp-content/uploads/2017/05/manual_prevencao_suicidio_profissionais_saude.pdf. Acesso em: 10 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. *Suicídio*: saber, agir e prevenir. *Boletim Epidemiológico*, Brasília, DF, v. 48, n. 30, 2017. Disponível em: https://www.gov.br/saude/pt-br/centrais-de-conteudo/apresentacoes/2017/2017-025-perfil-epidemiologico-das-tentativas-e-obitos-por-suicidio-no-brasil-e-a-rede-de-aten-ao-a-sa-de-pdf. Acesso em: 10 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. *Política Nacional de Promoção da Saúde (PNPS)*: revisão da Portaria MS/GM n. 687, de 30 de março de 2006. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2015. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/pnps_revisao_portaria_687.pdf. Acesso em: 10 mar. 2023.

BUERGER, A. *et al*. Dude: a universal prevention program for non-suicidal self-injurious behavior in adolescence based on effective emotion regulation: study protocol of a cluster randomized controlled trial. *Trials*, London, v. 23, n. 1, p. 97, 2022.

BUSS, P. M. Promoção da saúde e qualidade de vida. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 163-178, 2000.

CICCHETTI, D.; TOTH, S. L. The developmental perspective on child abuse and neglect. *American Academy Children Adolescent Psychiatry*, Baltimore, v. 34, p. 541-565, 1995.

CYRULNIK, B. *Os patinhos feios*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

DEVRIES, K. M. *et al.* School violence: where are the interventions? *Lancet Child & Adolescent Health*, Cambridge, v. 6, n.1, p. 5-7, Jan. 2022. Disponível em: https://doi.org/10.1016/S2352-4642(21)00329-1. Acesso em: 10 mar. 2023.

EMERY, R. E.; FOREHAND, R. *Parental divorce and children´s well being*: a focus on resilience. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

GARMEZY, N. Stress and resistant children: the search for protective factors. *In*: STEVENSON, J. (ed.). *Recent research in developmental psychopatology*. Oxford: Pergamon Press, 1985.

GONZAGUINHA. *E vamos a luta*. [*S. l.*], 1980. Disponível em: https://radiopeaobrasil.com.br/gonzaguinha-canta-e-vamos-a-luta-musica/. Acesso em: 10 mar. 2023.

LALONDE, M. El concepto de "campo de la salud": una perspectiva canadiense. *In*: ORGANIZACIÓN PANAMERICANA DE LA SALUD. *Promoción de la salud*: una antologia. Washington, DC: Organización Panamericana de la Salud, 1996.

PATTERSON, J. H.; COLLINS, L.; ABBOTT, G. A study of teacher resilience in urban schools. *Journal of Instructional Psychology*, Milwaukee, v. 31, n. 1, p. 3-11, 2004.

REIS, A. C. P.; FREIXA, M. O. Rumo à justiça social: mediação de conflitos como estratégia para prevenir a violência escolar e aprender a conviver. *Research, Society and Development*, Itabira, v. 10, n. 14, p. e587101422451, 2021.

RUTTER, M. Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Orthopsychiatric Association*, Greenwich, EUA, v. 57, n. 3, p. 316-331, 1987.

STRONG, K.; CORNELL, D. Student threat assessment in Memphis city schools: a descriptive report. *Behavioral Disorders*, Reston, v. 34, n. 1, p. 42-54, 2008.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. *Global accelerated action for the health of adolescents (AA-HA!)*: guidance to support country implementation. Geneva: WHO, 2016.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. *Preventing suicide*: a global imperative. Geneva: WHO, 2014.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. *Preventing suicide*: a resource for media professionals, update 2017. Geneva: WHO, 2017.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. *The world health report 2003*: shaping the future. Geneva: WHO, 2003.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. *World report on violence and health*. Geneva: WHO, 2002.

WENDT, Guilherme Welter; LISBOA, Carolina Saraiva de Macedo. Compreendendo o fenômeno do cyberbullying. *Temas da Psicologia*, Ribeirão Preto, v. 22, n. 1, p. 39-54, abr. 2014.

YUNES, M. A. *Resiliência e educação*. São Paulo: Cortez, 2001.

9. A escola e a rede de proteção de crianças e adolescentes

Ana Lúcia Ferreira

"Tecendo a manhã"
Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos (...)
e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem os fios de sol de seus gritos de galo, para que a manhã, desde uma teia tênue, se vá tecendo, entre todos os galos.
João Cabral de Melo Neto (1979).

Em capítulos anteriores foi abordado o que a própria escola pode fazer quando detecta que seus alunos estão envolvidos com diversos tipos de violência (familiar, comunitária, *bullying*, discriminação de gênero, dentre outros). Neste capítulo, ampliamos a discussão para falar do trabalho em rede, envolvendo outros setores também responsáveis pela proteção da criança e do adolescente.

As crianças vítimas de maus-tratos precisam de acompanhamento multissetorial. Isso quer dizer que, além dos recursos da escola, é necessário acionar outros, fora dela, estabelecendo uma rede de serviços que atenda a elas, a suas famílias e, se necessário, que ofereça suporte aos profissionais da escola.

O trabalho em rede

Compreendemos como rede "um espaço de formação de parcerias, cooperações e articulações dos sujeitos institucionais" (LORENCINI; FERRARI; GARCIA, 2002, p. 298). Esses autores nos lembram que a articulação entre as redes de defesa e proteção exige organização do sistema de atendimento, prevenção e responsabilização. Para isso, é

necessário que as escolas tenham um mapeamento de programas e projetos públicos (do governo) e privados (ONG) existentes na sua área de atuação.

O trabalho em rede é um mecanismo eficaz para a interrupção da violência, favorece uma visão ampliada das situações, permite que se planejem ações integradas e é uma forma de compartilhar responsabilidades sobre os casos, possibilitando que cada setor atue com foco nas questões que lhe cabem. Lorencini, Ferrari e Garcia (2002) identificam como ações da rede, dentre outras: que os casos sejam discutidos de forma sistemática ou em situações de crise por todos os profissionais envolvidos no atendimento; que esses profissionais tenham acesso aos registros de prontuários e processos judiciais; que haja visitas aos locais de atendimento, como abrigos, fórum, escola, Clínicas da Família e outros serviços de saúde, domicílio; que sejam interinstitucionais para troca de saberes e experiências.

Em Curitiba (PR) foi implementada, em 2000, a Rede de Proteção à Criança e ao Adolescente em Situação de Risco para Violência, cujo protocolo foi recentemente revisto e atualizado (CURITIBA, 2022). Para o trabalho efetivo da gestão intersetorial e em rede são consideradas as seguintes características básicas, segundo esse documento: flexibilidade, diversidade, horizontalidade, multiliderança, corresponsabilidade, compartilhamento, autonomia e sustentabilidade. "Pensar em rede, nessa perspectiva, exige um "trabalhar com o outro", reconhecer que o outro existe e é importante para que a proteção aconteça de fato. Portanto, é necessário conhecer o que o outro faz para não levantar expectativas irreais sobre a função de cada profissional e de cada órgão do Sistema de Garantias dos Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes; é preciso colaborar com as ações propostas coletivamente; compartilhar objetivos, conhecimentos e experiências. Enfim, saber que é possível ensinar e aprender no processo de enredamento da Rede de Proteção" (CURITIBA, 2022, p. 25). Tais concepções e recomendações são aplicáveis às mais diversas situações de atendimento à violência, e não apenas às de âmbito intrafamiliar.

Segundo o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2009), o papel da escola na garantia de direitos das crianças e adolescentes é importante, mas ela sozinha tem alcance limitado. Todos os que fazem parte desse sistema deveriam atuar de forma convergente, a fim de que a proteção seja integral.

Sistema de garantia de direitos

O sistema se divide em três eixos: promoção, controle e defesa. No eixo da promoção, estão as políticas sociais básicas e os órgãos de atendimento direto, como as escolas e os serviços públicos de saúde. O eixo do controle engloba as entidades que exercem a vigilância sobre a política e o uso de recursos públicos para a área da infância e da adolescência, como os conselhos de direitos e os fóruns. A terceira linha de ação é a defesa, que reúne órgãos como defensorias públicas, conselhos tutelares, Ministério Público e Poder Judiciário, com a função de intervir nos casos em que os direitos de crianças ou adolescentes são negados ou violados.

Para saber mais sobre o Sistema de Garantia de Direitos, consulte o site do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda), hospedado no site da Presidência da República Federativa do Brasil.

O Projeto Escola que Protege tem como objetivo integrar a escola à Rede de Proteção Integral para prevenir e combater o ciclo de violência contra crianças e adolescentes no Brasil. Para saber mais a respeito dessa proposta, leia o documento Escola que protege: enfrentando a violência contra crianças e adolescentes (FALEIROS; FALEIROS, 2008).

Para refletir

A escola onde você trabalha já desenvolve algum trabalho em rede, mesmo que não seja para a atenção a crianças vítimas de violência? Que setores da sua comunidade poderiam compor uma rede de atenção às crianças vítimas de violência em colaboração com a escola?

Articulação entre a escola e a rede de saúde

Vamos precisar de todo mundo
Um mais um é sempre mais que dois
Pra melhor juntar as nossas forças
É só repartir melhor o pão.

Beto Guedes (1981).

Com frequência, as escolas encaminham crianças com suspeita de serem vítimas de violência para serviços de saúde. A parceria com esses serviços traz grande vantagem porque os profissionais que atendem possuem conhecimentos que podem esclarecer problemas detectados na escola. É na escola que a criança permanece grande parte de seu tempo e os professores, então, têm mais chance de interagir e observar as crianças e seus familiares, que, ao mesmo tempo, estão sob a atenção dos profissionais de saúde.

A decisão de encaminhar para serviços de saúde, em geral, não gera conflito entre os professores. Muitos comportamentos das crianças vítimas

de violência são vistos também em crianças não vitimizadas (agressividade, dificuldade de aprendizado) e a escola geralmente já possui um fluxo de encaminhamento para avaliação em algum serviço de saúde ou os próprios pais já têm contato com pediatra que acompanha a criança. A avaliação complementar à da escola pode necessitar de neurologistas, psicólogos, ginecologistas ou outros profissionais que nem sempre estão disponíveis na rede. Apesar de tais dificuldades, o encaminhamento partindo da escola costuma ser uma ação aceita pelos pais, e os profissionais de saúde, por sua vez, procuram atender à demanda.

A existência de um objetivo comum – a atenção integral como forma de defender os direitos de crianças e adolescentes – entre esses dois componentes da rede (serviços de saúde/escola) serve como mola propulsora para a integração entre eles, sendo frequente a comunicação por meio de relatórios de ambas as partes ou mesmo a comunicação direta a respeito de algum "aluno-paciente". Essa interação se faz necessária porque profissionais das áreas de saúde e de educação possuem competências diferentes e específicas e, muitas vezes, olhares complementares a respeito de um mesmo problema.

As dificuldades de Ronaldo

Ronaldo é um adolescente de 15 anos que está na 4ª série do Ensino Fundamental e frequenta a escola atual há quatro meses. Foi encaminhado por apresentar retardo mental leve e não ter se adaptado a outros colégios. Foi colocado numa turma regular em que há outro menino com problema semelhante ao seu. Por apresentar alterações de comportamento, como ficar distraído, não aceitar ordens da professora e fazer muita bagunça em sala de aula, comprometendo as atividades do coletivo, foi colocado pela direção do colégio em outra turma. Seu amigo permaneceu na turma original, o que deixou Ronaldo muito chateado e se sentindo injustiçado.

Certo dia, a diretora recebeu um telefonema do serviço de saúde onde o adolescente era acompanhado e foi informada de que a mãe de Ronaldo havia solicitado que a equipe do hospital tentasse interferir na situação, senão ela o transferiria para outra escola. A profissional de saúde contou que Ronaldo estava sendo acompanhado por um serviço especializado de atendimento a crianças vítimas de violência por suspeita de abuso psicológico: sua mãe exigia comportamentos que não eram compatíveis com o grau de desenvolvimento dele, além de ser muito rígida e o agredir verbalmente. Informou também que o adolescente era portador de uma síndrome que cursava com retardo mental e um problema no coração. No início do acompanhamento naquele serviço de saúde, um ano antes, a mãe compreendia pouco a doença e o grau de limitação mental de seu filho.

▶

Havia sido desenvolvido um trabalho com ela no sentido de esclarecer suas dúvidas, tranquilizá-la em relação ao problema cardíaco (cuja possibilidade de morte era muito remota, mas a mãe demonstrava muito receio em relação a isso) e melhorar a qualidade da relação e o vínculo entre ela e o filho.

A diretora conhecia detalhes da vida de Ronaldo e tinha uma visão diferente a respeito da mãe do adolescente: considerava que ela não dava limites ao filho, fazia tudo o que ele queria porque ele era doente, e havia ameaçado tirar o filho da escola caso ele não voltasse para a turma original. Segundo a diretora, todos os alunos tinham que seguir regras estabelecidas pela escola e ela não poderia ter agido de forma diferente com Ronaldo, pois seria um mau exemplo aos demais colegas. A escola tinha mais de dez turmas especiais além das regulares e a equipe era treinada frequentemente para lidar com crianças e adolescentes com os mais diversos problemas. A partir do contato com a escola os profissionais de saúde verificaram que a mãe havia alterado seu comportamento para outro extremo, mostrando-se superprotetora, deixando de impor limites e usando a doença do filho para justificar ações não aceitas na disciplina escolar. Tais questões passaram, então, a ser trabalhadas no serviço de saúde e na escola.

Para refletir

Em virtude da situação de Ronaldo, a escola e o serviço de saúde tiveram experiências diferentes sobre a relação entre a mãe e o adolescente. Que consequência prática pode ocorrer no direcionamento das ações dos dois setores envolvidos a partir do contato estabelecido entre eles?

Para praticar

Além dos centros municipais de saúde e hospitais, muitos municípios do país contam hoje com profissionais de saúde que têm grande integração com as comunidades: os agentes comunitários de saúde e os profissionais da Estratégia Saúde da Família (ESF). Esses profissionais, por estarem dentro das comunidades, geralmente também estão próximos às escolas e podem ser parceiros importantes para uma avaliação conjunta da situação familiar e para o acompanhamento e o desenvolvimento de ações de proteção da criança e do adolescente.

Procure saber se na área onde a sua escola está localizada há agentes comunitários de saúde e equipes da ESF. Verifique se sua escola já estabeleceu algum contato com eles e em que situações foram necessárias intervenções conjuntas. Se não houve contato, procure identificar situações em que essa integração seja possível e desejável. Justifique.

Embora os serviços de saúde sejam parceiros para ajudar na avaliação e no tratamento das crianças vítimas de violência, seu poder de proteção da criança é limitado (poucas vezes podem utilizar as chamadas internações hospitalares sociais) e, tal como a escola, não têm papel de responsabilizar quem cometeu violência. Uma iniciativa a ser utilizada pela escola para acionar as ações de proteção e responsabilização é a notificação ao Conselho Tutelar.

Articulação entre a escola e o Conselho Tutelar

Como definido no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o Conselho Tutelar "é órgão permanente e autônomo, não jurisdicional, encarregado pela sociedade de zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente" (BRASIL, 2002, art. 131). Em cada município deverá haver pelo menos um Conselho Tutelar. Cada conselho deve ter cinco membros, eleitos pelos cidadãos locais para mandato de três anos, sendo permitida uma reeleição. Para ser conselheiro tutelar, a pessoa precisa ter reconhecida idoneidade moral, idade superior a 21 anos e residir no município do conselho (BRASIL, 2002).

Os conselhos contam com pessoal administrativo e apoio de equipe técnica (psicólogos, assistentes sociais) para auxiliá-los no atendimento à população. Compete-lhes a aplicação de medidas de proteção à criança e ao adolescente sempre que os direitos reconhecidos em lei forem ameaçados ou violados: por ação ou omissão da sociedade ou do estado; por falta, omissão ou abuso dos pais ou responsável; ou em razão da própria conduta dos jovens (BRASIL, 2002, art. 98), inclusive nos casos de ato infracional praticado por criança abaixo de 12 anos (BRASIL, 2002, art. 105).

Para saber mais sobre as atribuições do Conselho Tutelar, leia o Estatuto da Criança e do Adolescente.

De acordo com o ECA, são atribuições do Conselho Tutelar:

- atender crianças e adolescentes que necessitem de medidas de proteção;
- atender e aconselhar os pais ou responsável, aplicando as medidas necessárias (encaminhamentos para serviços, programas e tratamentos, advertência);

- promover a execução de suas decisões, podendo, para tanto: requisitar serviços públicos nas áreas de saúde, educação, serviço social, previdência, trabalho e segurança; representar junto à autoridade judiciária nos casos de descumprimento injustificado de suas deliberações.
- encaminhar à autoridade judiciária os casos de sua competência;
- providenciar a medida estabelecida pela autoridade judiciária para o adolescente autor de ato infracional;
- requisitar certidões de nascimento e de óbito de criança ou adolescente; quando necessário;
- assessorar o Poder Executivo local na elaboração da proposta orçamentária para planos e programas de atendimento dos direitos da criança e do adolescente;
- representar, em nome da pessoa e da família, contra a violação dos direitos.

Fonte: Brasil (2002).

Embora haja na sociedade uma forte associação entre os conselhos tutelares e a possibilidade de perda da guarda das crianças pelos pais, essa medida é de competência exclusiva dos juízes da infância e da juventude, assim como a destituição da tutela e a suspensão ou destituição do poder familiar. Os conselheiros podem, certamente, influenciar nas decisões judiciais, uma vez que são eles que tomam a decisão de encaminhar uma situação para a justiça e o fazem por intermédio de um relatório. No entanto, como vimos, a função do Conselho Tutelar é muito mais ampla e diferente da que lhe é atribuída pelo senso comum como uma instituição ameaçadora e punitiva.

Especificamente no campo da educação, o Conselho Tutelar pode ajudar não apenas atuando nas diversas formas de violência contra as crianças, mas também garantindo frequência regular do aluno na escola, mediante medidas aplicadas aos pais. A garantia de vaga e a manutenção da criança em horário integral no ambiente escolar são formas de proteção muito utilizadas pelo Conselho Tutelar em casos de crianças e adolescentes em situação de risco social.

A pesquisa Bons Conselhos, baseada em 3.476 conselhos tutelares existentes no país (71% do número existente) (FUNDAÇÃO INSTITUTO DE ADMINISTRAÇÃO, 2006), sinalizou algumas dificuldades na articulação entre eles e o sistema educacional:

- 26% dos conselhos tutelares brasileiros indicaram a necessidade de assessoria pedagógica, mas nunca são atendidos quando solicitam apoio da escola;
- pouca requisição de assessoria pedagógica pelos conselhos, que, mais comumente, buscam ajuda de outros setores, a exemplo da saúde (26% dos conselhos dizem nunca terem solicitado ajuda pedagógica);
- 87% dos conselhos são ou já foram demandados para resolver problemas de disciplina escolar. Esse dado configura um desvio de função e as razões alegadas variaram desde a falta de clareza quanto a suas funções, carência da oferta de serviços em suas localidades e necessidade de dar respostas à população atendida por eles.

Esses dados indicam algumas das dificudades entre o trabalho dos conselhos e a ação das escolas, o que pode estar reduzindo a eficiência de ambos os órgãos públicos no atendimento à população infantil e a suas famílias, sobretudo as mais vulneráveis. São inúmeros os obstáculos que milhares de famílias pobres enfrentam no dia a dia e elas precisam contar com um completo Sistema de Garantia de Direitos, incluindo moradia, segurança pública, saúde, lazer e e educação. Esses desafios permanentes também são dos conselhos tutelares, que, mesmo em número insuficiente, têm que lidar com uma diversidade de problemas, principalmente na educação (CUNHA; DEMÉTRIO, 2022; LEMOS, 2020).

Existe um gibi, A Turma da Mônica em O Estatuto da Criança e do Adolescente, elaborado a partir da parceria entre a Mauricio de Sousa Editora e o UNICEF, que apresenta o ECA para crianças. Embora gratuito, é protegido por direitos autorais que pertencem a Mauricio de Sousa Produções. Sua reprodução gráfica só está autorizada para impressão caseira com fins estritamente educativos.

É um material interessante para que você, professor, trabalhe o tema dos direitos da criança e do adolescente com seus alunos.

Vale ressaltar que muitos conselhos tutelares do nosso país funcionam em ambientes e em condições precárias, e é importante que os profissionais que lidam com eles conheçam essa realidade, compreendam melhor suas limitações e ajudem-os a buscar soluções para as dificuldades.

A pandemia de covid-19 acirrou a situação de vulnerabilidade de crianças e adolescentes pobres e em situação de violência em todo o mundo (VAN LANCKER; PAROLIN, 2020). Essa profunda crise sanitária agravou a atuação dos conselhos tutelares no Brasil, assim como toda a rede de proteção social de crianças e adolescentes. Desse modo, é crucial que o nosso país enfrente e trabalhe para reduzir as inaceitáveis desigualdades sociais e que todas as instiuições cumpram seus papéis de proteger a infância e a adolescência.

Para praticar

Procure saber se há Conselho Tutelar na sua cidade. Se houver, quantos são? O que fazem? Que tipos de violência são atendidas pelos conselheiros?

Como se dá a integração entre a escola e o Conselho Tutelar?

Essa integração é uma via de mão dupla: tanto o conselho pode acionar a escola (seja solicitando a matrícula de um aluno, ampliação do horário de permanência na escola ou relatórios a respeito de uma criança que o conselheiro esteja acompanhando) quanto a escola pode acionar o conselho.

Como em geral os conselhos recebem casos que são de determinada área de atuação próxima à sua sede e as escolas atendem crianças e adolescentes que moram em sua proximidade, é provável que as escolas lidem, em sua maioria, com apenas um Conselho Tutelar. Dessa forma, é recomendável que cada escola conheça o conselho de sua área e estabeleça relações com ele, mesmo antes que surjam problemas a serem resolvidos por ambos.

Sendo a escola acionada para interferir em uma determinada situação, cabe a ela atender à solicitação do conselho, na medida do possível. É importante lembrar que também a família e, se for pertinente, a criança e o adolescente, devem participar ou ser informados sobre as decisões. Uma vez feito o contato entre o conselho e a escola, é importante que as decisões sejam tomadas em conjunto e ambas as instituições tenham ciência dos motivos que conduziram à tomada de decisão.

Quando é a escola que procura o Conselho Tutelar, em geral tal ação é realizada a partir de uma notificação. Além dos casos suspeitos ou confirmados de maus-tratos, outras situações podem necessitar da intervenção do conselho, caso os recursos internos da escola tenham se esgotado sem resolução de problemas, como faltas frequentes e injustificadas, evasão escolar, uso de drogas e indisciplina grave. Os casos devem ser comunicados com relatório das ações já realizadas pela escola e seus resultados, para que o Conselho Tutelar possa aplicar as medidas de proteção adequadas.

O ECA estabelece que o Conselho Tutelar tem o poder de requisição do serviço público de educação, dentre outros (BRASIL, 2002, art.136). Mais especificamente, estabelece como medida de proteção a "matrícula e frequência obrigatória em estabelecimento oficial de Ensino Fundamental" (BRASIL, art. 101). Na impossibilidade de atender à requisição por falta de vagas, a escola deve justificar formalmente ao conselho, que deverá se mobilizar para promover a ampliação de vagas na região que apresenta tal demanda, indicando-a ao Conselho Municipal de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente e ao Poder Executivo, ou, ainda, noticiando ao Ministério Público a situação de oferta irregular de vagas (algo que fere os direitos coletivos). Na situação de não atendimento injustificado às requisições do conselho, cabe o recurso da representação à autoridade judiciária (BRASIL, 2002, art. 136).

A relação de diversos setores com o Conselho Tutelar é, muitas vezes, conflituosa. Por envolver situações difíceis, há muitas cobranças por parte das instituições envolvidas e das famílias. Sendo assim, é importante que as tensões sejam resolvidas a fim de que o foco esteja voltado exclusivamente para a proteção das crianças e dos adolescentes. A escola pode se tornar uma importante aliada do conselho na sua missão de proteção especial nas situações de ameaça ou violação de direitos.

Por conhecer melhor o estudante, ter contato diário com ele, e, muitas vezes, com algum familiar, a escola pode oferecer subsídios ao conselheiro e poupar-lhe tempo e esforço na compreensão da situação. Além disso, pode ser uma importante aliada na intervenção, acompanhando as medidas aplicadas pelo conselho e fortalecendo o trabalho junto ao estudante e sua família.

No Capítulo 3, esse tipo de violência contra a criança foi discutido com mais profundidade.

Outra forma de interação entre a escola e o Conselho Tutelar acontece quando um responsável procura diretamente o conselho para relatar situações de violações perpetradas pelos profissionais da educação. Vejamos a seguir uma situação real de notificação pela família ao Conselho Tutelar.

A professora Márcia e o Conselho Tutelar

Márcia é professora da 4ª série de uma escola particular. Certo dia, ela foi chamada à direção da escola, onde havia chegado carta solicitando seu comparecimento à sede do Conselho Tutelar da região. Márcia compareceu na data marcada e foi informada de que a mãe de um aluno havia feito uma notificação relatando que a professora havia jogado um giz em seu filho para que ele ficasse calado durante a aula. Márcia, de fato, havia se descontrolado durante uma aula na qual os alunos estavam muito agitados e, depois de pedir várias vezes que mudassem o comportamento, havia atirado o giz em um deles.

Para refletir

O que você acha dessa situação? É comum em sala de aula um professor perder o controle sobre a turma e reagir de forma violenta (física ou verbalmente)? Acontecem situações como essa em sua escola? Há algum tipo de apoio aos professores para que consigam melhor desempenho disciplinar durante as aulas? Que medidas a direção da sua escola toma quando professores têm dificuldade de controlar uma turma?

Notificação de casos de violência contra a criança e o adolescente

> A escola tem papel importante no Sistema de Garantia de Direitos. Cabe também a ela assegurar o cumprimento dos direitos da criança e do adolescente promovendo a prática da cidadania e da participação dos meninos e meninas, além de notificar, por exemplo, casos de suspeita ou confirmação de maus-tratos ao Conselho Tutelar. Ainda hoje, no entanto, ela tem dificuldade de se assumir como parte dessa grande rede. E o próprio Sistema, por sua vez, em geral não a reconhece como tal.
>
> UNICEF (2009).

A afirmação em epígrafe, após a promulgação do ECA, reforça o que vários trabalhos vêm enfocando nos últimos anos: entre a obrigatoriedade da notificação, imposta pelo ECA, e a prática dos profissionais (não apenas das escolas, mas também de outros setores, como o de saúde e o judiciário) há ainda um longo caminho a ser percorrido.

De acordo com o ECA, no seu capítulo II, art. 245 (BRASIL, 2002):

> Deixar o médico, professor ou responsável por estabelecimento de atenção à saúde e de Ensino Fundamental, pré-escola ou creche, de comunicar à autoridade competente os casos de que tenha conhecimento, envolvendo suspeita ou confirmação de maus-tratos contra criança ou adolescente

é uma infração administrativa, sob pena de "multa de três a vinte salários de referência, aplicando-se o dobro em caso de reincidência."

A notificação é considerada um processo em dois estágios: o da detecção dos maus-tratos (ou seja, a suspeita da ocorrência ou o conhecimento de que eles ocorreram) e o estágio da notificação propriamente dita (ou seja, o procedimento de notificar o ocorrido à autoridade competente). Com base nesses estágios e de acordo com o que os próprios professores

admitem fazer, Goebbels *et al*. (2008) classificaram os professores em três categorias: os que nunca suspeitam (não detectores), os que suspeitam mas nem sempre notificam (notificadores inconsistentes) e os que sempre notificam os casos suspeitos (notificadores consistentes).

Para refletir

Em qual dessas categorias anteriores você se enquadraria? Reflita sobre a sua posição perante as discussões trazidas no texto.

Vários obstáculos têm sido identificados, em diversos países, para que a notificação seja realizada adequadamente pelas escolas.

No Brasil, destacamos alguns (GRANVILLE-GARCIA *et al*., 2009; RISTUM, 2007; VAGOSTELLO, 2003; SOUTO *et al*., 2017; UNICEF, 2009):

- os investimentos em treinamentos que podem melhorar esta prática têm tido como alvo os profissionais da saúde e não os da educação. Sem formação adequada para reconhecer nos alunos indícios de que estão sofrendo violência, ela não é nem identificada nem notificada;
- os professores não conhecem o seu papel quanto a esse problema (a escola não se vê como agente interruptor do ciclo da violência); têm medo de se expor às consequências adversas que a notificação pode acarretar (ex.: retaliação por parte dos pais); muitos consideram a violência familiar um assunto que diz respeito à esfera privada da família, não cabendo à escola a ação de notificar; a violência comunitária nem sempre é reconhecida como causa dos problemas apresentados pelos alunos, nem como passível de intervenções da escola;
- os professores conhecem pouco da legislação (ECA), alguns admitem não ter interesse pelo assunto e nem sempre tomam ciência dos órgãos de proteção à criança e ao adolescente, como o Conselho Tutelar e as delegacias especializadas;
- casos de violência sexual contra crianças e adolescentes comprometem a saúde desse grupo e podem resultar em uma gravidez que coloca em risco a vida de meninas. Esses crimes ainda são subnotificados e a rede de proteção deve atentar para essas situações, assim como atuar na educação sexual de meninos e meninas, e de jovens LGBTQI+, a fim de prevenir esses crimes e promover a saúde sexual e reprodutiva desse grupo.

Apesar dos desafios da notificação das violências, estudo recente verificou uma tendência crescente nas notificações de lesão autoprovocada (comportamento suicida) em adolescentes no ambiente escolar no Brasil, no período de 2011 a 2018. A maioria das vítimas era do sexo feminino, com idade de 10 a 14 anos, residentes na zona urbana. Os autores destacam que as escolas podem potencialmente ser locais dessas ocorrências e, por isso, é muito importante debater o tema, assim como refletir sobre estratégias de prevenção. Nesse sentido, é crucial a articulação com demais setores, como a saúde e assistência social, assim como monitorar os casos (ARAGÃO; MASCARENHAS, 2022).

Em alguns outros países, cinco grandes grupos de causas têm sido identificados para a não notificação pelos profissionais da educação (HAWKINS; MCCALLUM, 2001):

- treinamento inadequado em relação à detecção e às ações que devem ser tomadas diante dos casos;
- dúvidas em relação às definições do que sejam casos suspeitos e confirmados de abuso;
- medo de retaliação contra a criança e a família, de prejudicar a relação do professor com a família ou entre a criança e sua família;
- desaprovação dos pais sobre a decisão de notificar;
- experiências negativas com notificações anteriores que não resultaram em ações esperadas, ou crença de que a escola pode resolver a questão melhor do que a agência de proteção;
- características dos profissionais e dos casos: geralmente notificam-se mais os casos que foram revelados, aqueles em que havia séries de lesões visíveis no decorrer do tempo e os mais chocantes.

Em contrapartida, a crença de que notificar é responsabilidade dos professores e de que eles são capazes de prevenir futuros danos à criança pode estimular a postura ativa dos educadores. Discussões abertas na escola a respeito de suspeitas, bem como maior experiência dos professores, têm sido outros fatores associados a maiores índices de notificação (GOEBBELS *et al.*, 2008).

 Para praticar

Você já fez alguma notificação ao Conselho Tutelar? Teve dificuldades ao realizar esse procedimento? Se sim, quais foram? Caso contrário, procure saber com outros professores se já tiveram essa experiência e que aspectos positivos e negativos eles destacariam em relação a ela.

Santana (2002) recomenda que se estabeleça uma sólida parceria com os órgãos de proteção a fim de superar o “angustiante dilema” pelo qual passam os profissionais para notificar um caso de maus-tratos (obrigatório por lei), em decorrência da falta de segurança de algumas áreas onde trabalham. Considera que o planejamento conjunto pode desencadear ações eficazes, sem que venham a “se traduzir necessariamente em um risco para a comunidade usuária e para a equipe, tampouco em omissão por parte dos profissionais ao fechar os olhos para o problema e entregar crianças à própria sorte” (SANTANA, 2002, p. 323).

Mais do que cumprir o que determina a lei, a notificação realizada pela escola amplia as possibilidades de proteção às crianças e aos adolescentes vítimas de violência. Considerar a notificação uma possibilidade de proteção da vítima, e não de punição do agressor, ajuda o profissional e a família a conduzirem sem problemas essa etapa quando há situações suspeitas ou confirmadas de maus-tratos.

A notificação pode ser feita diretamente na sede do Conselho Tutelar, por telefone ou por documento escrito (encaminhado por e-mail ou pelos correios). Ela pode até mesmo ser anônima. O importante é que o Conselho Tutelar receba informações precisas, tais como o nome da criança, seu endereço e um resumo sobre os maus-tratos suspeitos ou confirmados.

Em geral, ao receber a notificação, o conselheiro envia para a residência da criança uma carta-padrão, solicitando que o responsável compareça à sede do conselho em determinado dia e horário. Caso considere a situação muito grave, o conselho poderá enviar uma equipe à escola ou à residência da criança a fim de agilizar as ações de proteção.

Caso algum familiar ou os profissionais tenham receio de represálias por parte do agressor, isso deve ser comunicado ao conselheiro e não se constituir em impeditivo para fazer a notificação. O conselheiro poderá, junto aos professores e familiares que repudiam o comportamento agressor, encontrar meios de proteger a criança sem colocar em risco outras pessoas.

Cabe ao Conselho Tutelar investigar a situação notificada e decidir as medidas a serem aplicadas. Caso julgue necessário, deve solicitar relatórios da escola, dos serviços de saúde ou de outros órgãos envolvidos na situação, a fim de compor sua avaliação final. Cabe também ao conselho decidir se o caso necessita de intervenção policial ou do poder judiciário, fazendo os encaminhamentos cabíveis. Embora ocorra muito raramente, é possível que os educadores que acompanham a criança sejam convocados para depor. ■

Existem hoje no país algumas iniciativas que possibilitam o registro de dados sobre violência contra crianças e adolescentes:

- por meio dos serviços de saúde – esses serviços contam com uma ficha de notificação específica, que deve ser preenchida em três vias: uma deve ser enviada à Secretaria Municipal de Saúde, outra fica com a instituição de saúde onde a criança foi atendida e a terceira é enviada ao Conselho Tutelar;
- por meio do Sistema de Informação para a Infância e Adolescência (Sipia) – trata-se de um sistema nacional de registro e tratamento de informações sobre a garantia e a defesa dos direitos fundamentais preconizados no ECA. Ele é informatizado e de responsabilidade da Subsecretaria de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente da Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH), vinculada à Presidência da República. O Sipia se organiza em quatro módulos e um deles possui campos para registro dos casos atendidos pelos conselhos tutelares. Embora o Sipia ainda não esteja implementado em boa parte dos conselhos tutelares do Brasil, os dados já existentes mostram a importância da implementação do sistema;
- por meio da própria escola – existe uma ficha escolar de encaminhamento de caso (Resolução/CD/FNDE n. 37, de 22 de julho de 2008, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação), que pode ser utilizada para encaminhar estudantes (crianças e adolescentes), cujos os direitos foram violados, a órgão da Rede de Proteção dos Direitos da Criança e do Adolescente. Alguns municípios brasileiros criaram suas próprias fichas com essa mesma finalidade. É importante que as informações prestadas estejam completas nessas fichas, oferecendo orientações para a tomada de decisão e para a ação do Conselho Tutelar.

Vamos conhecer o caso de Eduardo, que contribui para a reflexão sobre a notificação e suas implicações na proteção de crianças e adolescentes.

Eduardo e o sono fora de hora

Eduardo, com 7 anos, chegou à escola no turno da tarde e dormiu durante todo o período de aula, atitude que não era habitual. A professora perguntou-lhe por que estava cansado e Eduardo contou que havia tomado alguns comprimidos que eram de sua mãe. A diretora da escola telefonou para o Conselho Tutelar, que buscou a criança na escola, foi até a creche dos dois irmãos mais novos e levou as três crianças para um abrigo. Ao chegar para buscar os filhos no colégio e na creche, a mãe tomou ciência do que havia ocorrido e, no Conselho Tutelar, foi informada de que só outro responsável poderia tirar as crianças da situação de abrigamento. O pai estava internado. A avó materna veio de outro estado para que as crianças retornassem para casa e nenhuma investigação junto aos pais ou outra medida foi tomada em relação à família. A avó retornou para Minas Gerais um mês depois, e as crianças ficaram sob os cuidados dos pais.

Para refletir

De que outra forma a escola poderia ter interferido no caso de Eduardo?

Continuidade dos problemas de Eduardo

Quando Eduardo estava com 9 anos, chegou à mesma escola com uma marca vermelha no pescoço. Ao ser questionado, contou que o pai havia lhe batido com um sapato. Novamente, o Conselho Tutelar foi acionado, mas dessa vez a família foi chamada pelo conselheiro para explicar o que havia acontecido. Os pais e as crianças estavam muito assustados pela possibilidade de novo abrigamento e se sentiam perseguidos pela escola. Em relação ao primeiro episódio, ocorrido dois anos antes, o casal explicou que o pai estava internado à época por causa de fortes dores nas costas, tendo sido diagnosticada tuberculose na coluna. No dia, a mãe estava sozinha em casa com Eduardo e, enquanto arrumava a casa, ele havia subido numa cadeira e pegado os remédios controlados de uso da mãe, que os deixava sobre a geladeira para não haver risco de as crianças os encontrarem.

Em relação ao abuso físico perpetrado pelo pai, este justificou dizendo que desde a notícia de que estava com tuberculose óssea sua vida (e a de sua família) havia mudado muito: teve que se aposentar do serviço público devido às fortes dores que sentia, com isso seu salário diminuiu muito e a esposa passou a trabalhar fora, o que nunca havia feito antes. Ele, por sua vez, havia passado a tomar conta da casa e dos filhos, funções antes desempenhadas pela esposa. Os filhos, três meninos de 5, 7 e 9 anos, eram muito agitados e não sabiam respeitar seus momentos de dor.

▶

Por isso, havia se descontrolado e batido em Eduardo. Mas se dizia arrependido. O Conselho Tutelar encaminhou a família para acompanhamento psicológico e marcou encontros regulares dos pais na sede para verificar a evolução da situação.

Para praticar

Você já leu, anteriormente, as definições de negligência e de abuso físico. Reveja essas definições, aplique-as à situação e discuta com outros professores o caso de Eduardo.

Embora para os dois episódios tenha havido explicação da família em relação ao ocorrido com Eduardo, as duas situações eram diferentes: na primeira, parece ter havido ingestão acidental de medicamentos e a escola poderia:

1. ter chamado a mãe para se explicar;
2. ter feito contato com a creche dos irmãos para saber se havia indícios de negligência em relação a eles;
3. ter optado pela não notificação e por orientar a mãe sobre prevenção de acidentes, alertando-a sobre a necessidade de notificação caso a situação se repetisse.

No segundo episódio, a doença do pai e a mudança da dinâmica familiar não justificam o abuso físico: a notificação, de fato, deveria ser feita de imediato.

Nesse caso, apesar do contato do Conselho Tutelar com a unidade de saúde e a creche, esses serviços não estabeleceram entre si uma comunicação efetiva que repercutisse em atenção conjunta e em resultados mais favoráveis para a vida de Eduardo e sua família.

O acolhimento institucional de uma criança ou adolescente é decisão do Poder Judiciário. Sempre que um conselheiro tutelar toma essa medida, recorre imediatamente à justiça a fim de respaldar legalmente sua decisão. A institucionalização é uma alternativa utilizada para proteger a integridade física e psíquica da criança ou do adolescente, mas traz muitos problemas, na medida em que concretiza sua retirada da família e, muitas vezes, também de outros grupos de convivência (família extensa, escola, amigos e comunidade). Trata-se de uma intervenção radical e é importante que o agente da agressão tenha a oportunidade

de receber uma medida de tratamento, com vistas ao retorno da criança ou do adolescente a seu lar (FROMER, 2002).

A rede em ação

Embora mais frequentemente a escola estabeleça contatos com serviços de saúde e com conselhos tutelares, quando se vê diante de situações de violência que envolvam seus alunos, a rede de proteção às vítimas pode ser ampliada.

Cabe lembrar que o próprio ECA prevê que, em locais onde não existam conselhos tutelares, as notificações devem ser feitas à autoridade competente, que pode ser uma delegacia de polícia ou uma instância do Poder Judiciário.

Castro e Oliveira (2009) alertam que é preciso diferenciar uma eventual ação articulada de uma atuação em rede de longo prazo. Uma eventual ação articulada pode ser o início de um processo de atendimento em rede. Segundo essas autoras:

- atendimento em rede é a prática de atendimento numa perspectiva de rede, o que exige articulação, integração e complementaridade das ações de cada órgão ou serviço que fazem parte dessa rede;
- rede de atendimento é um conjunto de órgãos e serviços da rede que não necessariamente atuam de forma articulada, integrada ou complementar.

Para refletir

É possível que em seu município existam vários programas, serviços ou instituições que atendam crianças e adolescentes, constituindo uma rede de atendimento. Você considera que essa rede de atendimento oferece atendimento em rede? Sua escola faz parte de alguma rede? Se sim, quais são seus parceiros?

Estruturar um trabalho em rede não é tarefa fácil, especialmente em se tratando de um tema tão complexo como a proteção de crianças e adolescentes envolvidos em situação de violência. Dentre alguns passos para a estruturação do trabalho em rede recomendados por Castro e Oliveira (2009), destacamos:

▸ Identificação dos potenciais parceiros

Devem ser mapeados e identificados todas as instituições, projetos e pessoas que trabalhem direta ou indiretamente com crianças e adolescentes, principalmente os operadores do Sistema de Garantia dos Direitos: Delegacia Especial da Criança e do Adolescente, Delegacia da Mulher, Defensoria Pública, juízes e promotores da área da infância e da adolescência, conselheiros tutelares e de direitos da criança e do adolescente, polícia civil, militar e comunitária, parlamentares, programas de proteção e socioeducativos, lideranças comunitárias, gestores das áreas da assistência social, educação, cultura, comunicação, saúde e segurança, e organizações não governamentais.

▸ Conhecimento e agregação dos parceiros

A escola deve conhecer esses parceiros, a fim de identificar suas funções e em que situações eles poderiam trabalhar em conjunto. Promover encontros com os parceiros é uma forma de estabelecer contato direto, saber que situações atendidas na escola e pelos parceiros são correlatas e podem ser compartilhadas, conhecer sua forma de trabalhar, suas limitações e possibilidades de ação, além de trocar experiências.

▸ Construção dos objetivos da rede

Construir conjuntamente os objetivos do trabalho em rede, lembrando que devem ser comuns a todos os integrantes, favorece o sentimento de pertencimento à rede e a corresponsabilidade pelos resultados.

▸ Organização de eventos para capacitação e para sensibilização

Tais espaços devem ter como objetivo possibilitar o encontro dos atores e instituições das diversas áreas, promovendo a integração entre eles e a troca de saberes e visões a respeito de temas comuns.

▸ Construir o planejamento da rede e realizar as ações planejadas

Os membros da rede devem construir conjuntamente um planejamento e uma agenda com ações concretas a serem implementadas, compromissos e atividades que desejam desenvolver e que contemplem os interesses de cada um. Cada instituição deve ter uma definição clara de suas responsabilidades e, ao mesmo tempo, realizar ações em conjunto com os demais atores. Ao manter contatos periódicos, quando surgir uma situação que demande ação integrada dos diversos setores, os membros da rede poderão ser facilmente acionados.

▶ Realizar acompanhamento e avaliação

A própria estrutura da rede deve ser objeto de avaliação e de ajustes em seus diferentes aspectos (horizontalidade, autonomia, processo decisório democrático e participativo, participação ativa de todos os integrantes, intercomunicação ampla e transparente), incluindo os resultados alcançados, como, por exemplo, o número de parcerias e o tipo de vínculo estabelecido com os integrantes da rede. Cabe ainda verificar superposição de tarefas e falta de recursos na área, a fim de ajustar a oferta de serviços à realidade das situações vivenciadas pela rede.

Para praticar

Vários parceiros foram listados. Quais deles você já conhece? Com quais já teve algum contato? Com quais acredita que seria importante fazer parceria?

Discuta com seus colegas professores se seria viável executar os passos sugeridos, listando possibilidades e entraves.

Embora o trabalho em rede seja fundamental para atender às variadas necessidades que se apresentam diante de situações de violência, algumas dificuldades podem surgir no decorrer de seu desenvolvimento. Castro e Oliveira (2009) levantam algumas dessas dificuldades e defendem que, para enfrentá-las, é essencial um diálogo franco que possibilite identificar e superar as barreiras que possam comprometer a ação coletiva. São elas:

- resistência a um novo jeito de trabalhar, que demanda permanente construção e mudanças de hábitos arraigados de trabalho setorizado e verticalizado;
- conflitos próprios da união de pessoas com opiniões e interesses diferentes;
- perda de interesse de alguns, o que pode afrouxar os laços e nós da rede;
- redução do poder de algumas organizações sobre as decisões, o que pode redundar na revisão de relações históricas de poder entre as instituições;
- competição entre atores e instituições;
- sobrecarga de trabalho para alguns atores ou instituições que compõem a rede.

Alguns municípios, por meio de sua rede de educação, oferecem atendimento psicopedagógico (trabalho com aprendizagem) aos alunos encaminhados pelas escolas por apresentarem alguma dificuldade no processo de apropriação do conhecimento. Essa dificuldade no aprendizado pode estar relacionada a algum tipo de violência já descrito no texto e evidenciado em algum tipo de comportamento, como: agressividade, isolamento, dificuldade na comunicação e no relacionamento grupal, dificuldade na construção do conhecimento escolar e na memorização do conteúdo. Sobre isso, existem algumas iniciativas de atendimento extraescolar a essas crianças e adolescentes. Mas o que vem a ser esse atendimento? Consiste em ações psicopedagógicas institucionais com objetivo de melhorar as relações entre a escola, a família e o estudante, assim como a qualidade na construção da própria aprendizagem de alunos e professores.

Em geral, tais atendimentos são realizados em pequenos grupos de crianças ou adolescentes, visando à socialização do conhecimento, buscando-se a aproximação com as escolas e as famílias, e implicando-as no processo.

Esses projetos ou programas educacionais também promovem redes de atuação com o setor saúde, conselhos tutelares, organizações não governamentais, possibilitando vários tipos de intervenção.

Para praticar

Pesquise em sua cidade a existência de projetos ou programas como os citados. Depois, registre o tipo de serviço oferecido e seus objetivos. Após a pesquisa, registre e compartilhe suas informações com outros profissionais de sua escola, formando uma rede de conhecimentos capaz de promover ações positivas que favoreçam o processo de ensino-aprendizagem.

Em seguida apresentaremos algumas situações de trabaho que representam uma parceria da escola com outras instituições. O objetivo é que reflita sobre o funcionamento dessa rede diante de situações de crianças vítimas de maus-tratos.

Os pais de Bruna

Bruna é uma criança de 3 anos que frequenta creche há um ano. Desde que lá chegou, mostra-se agitada, fica agressiva, tem crises incontroláveis quando contrariada, bate nas professoras, destrói objetos da creche (quebra cadeiras, entope vasos sanitários com papéis, quebra lápis). Por decisão judicial, a creche deve entregar Bruna ao pai quinzenalmente às sextas-feiras, recebendo-a de volta às segundas-feiras. O pai e a mãe não podem se encontrar, pois há uma denúncia de que o pai agrediu a mãe anteriormente. Em períodos de férias escolares, a criança é levada a um Juizado Especial Criminal, onde, diante de policiais e mediante assinaturas de termos de responsabilidade, pai e mãe entregam e buscam a criança. O pai atende a todas as solicitações da creche. A mãe não faz o mesmo e é vista pela escola como negligente, porque leva a criança mal vestida, não entrega o material de uso pessoal, não comparece quando é chamada, leva a criança para a creche mesmo doente (apesar de exercer trabalho autônomo).
Após uma das crises em que Bruna feriu a professora, a creche solicitou que a mãe levasse a criança para avaliação psicológica. Após a avaliação, houve contato entre a creche e a psicóloga, e ambas entenderam que o problema de Bruna era reflexo da briga do casal. A criança estava sendo usada na briga, tendo ocorrido vários episódios de busca e apreensão envolvendo polícia, inclusive na porta da creche, o que deixava Bruna muito assustada. Nas consultas com a psicóloga, Bruna mostrava ter forte vínculo com a mãe. O pai procurou o serviço de saúde espontaneamente, a fim de saber o que estava sendo proposto para sua filha e foi verificado que também ele tinha como foco principal a briga com a ex-esposa. Desejava a guarda da filha e suspender a pensão alimentícia, demonstrando pouca noção das repercussões que isso acarretava para a criança. O pai tinha rede social de apoio (no trabalho e na família), enquanto a mãe só contava com uma amiga, sendo brigada com seus pais e irmãos. Por conta própria, a mãe buscou atendimento na Vara de Violência Doméstica contra a Mulher e passou a contar com o apoio de uma defensora pública. Esta fez visita à creche, foi ao Conselho Tutelar responsável pelo caso (onde o pai havia feito uma denúncia contra a mãe, alegando que ela batia na criança) e contatou o serviço de saúde para ouvir a impressão da psicóloga sobre a situação. Houve uma reunião com representantes de todas as instituições envolvidas e ficou decidido que a mãe e o pai precisariam fazer tratamento psicológico e preservar a criança das brigas do casal, sob risco de perder a guarda da menina. Foi indicada terapia individual para a criança, a fim de apoiá-la e ajudá-la a compreender a situação de conflito entre os pais.

Para refletir

Nesse caso, estiveram envolvidas várias instituições. Você saberia identificar os papéis de cada uma delas na rede de proteção? Elas teriam algum ponto em comum? Que consequências pode haver para Bruna por estar envolvida com tantas instituições concomitantemente? Haveria outra maneira de resolver a situação, de modo a não revitimizar a criança?

O caso de Bruna ilustra uma situação muito comum no mundo todo: a violência entre os pais, envolvendo a criança como testemunha e passando a ser, ela mesma, vítima da situação. Pesquisas já documentaram muitos efeitos danosos dessa prática para as crianças: coocorrência frequente de violência direta contra a própria criança (33% a 77%); alterações no desenvolvimento emocional e cognitivo que impedem o funcionamento escolar e interpessoal adequado; risco de desenvolvimento de meios violentos ou coercitivos para resolução de conflitos; problemas mentais de longo prazo (DUBOWITZ *et al.*, 2008).

O estresse parental durante a pandemia de covid-19, devido ao desemprego, à insegurança alimentar, ao fechamento das escolas e ao pouco apoio social, aumentou significativamente os casos de maus-tratos contra crianças e adolescentes em algumas famílias (SANTOS *et al.*, 2022).

A creche e o combate à violência intrafamiliar contra crianças

Na medida em que o trabalho meramente assistencialista da creche vem sendo substituído por uma perspectiva educacional mais abrangente, a rotina de trabalho do educador passa por mudanças. Ela inclui, além da criança, seus familiares, visando atender às necessidades básicas do desenvolvimento infantil integral.

> A creche bem equipada tem bastante a contribuir. A detecção de crianças em situação de risco pessoal enquanto ainda são pequenas, o auxílio à maternagem e à paternagem, o atendimento continente à criança vitimizada, as ações profiláticas e a parceria com a família e com os recursos da comunidade são trabalhos viáveis que têm o privilégio de poder ser incluídos em sua rotina de trabalho, sem que sejam necessárias grandes alterações (SANTANA, 2002, p. 327).

O atendimento prestado na creche à criança vítima de violência, que é encaminhada aos órgãos de proteção, possibilita muitos benefícios a ela e aos seus familiares. A criança experimenta rotinas e cuidados que muitas

▶

Maternagem é o conjunto de cuidados dispensados ao bebê, visando suprir suas necessidades. A maternagem contempla: necessidade de segurar o bebê, contê-lo física e emocionalmente; cuidados com seu manuseio e, ainda, "apresentação do objeto", sendo o próprio cuidador tido como "objeto libidinal" que satisfaz as necessidades do bebê. O cuidador deve ter a capacidade de perceber como o bebê está se sentindo, reconhecendo assim a sua subjetividade (BÕING; CREPALDI, 2004).

vezes desconhece, interage com adultos protetores e com colegas que não tiveram as mesmas vivências que ela. Por sua vez, os pais passam a ter que responder à rotina da creche, o que por si só exige deles maior organização pessoal e um olhar mais atento para as necessidades do filho ou da filha. Eles têm também a oportunidade de contato e troca de experiências com outros pais e educadores, e de acesso a diversos recursos sociais.

A permanência da criança na creche não deve ocorrer em detrimento do atendimento por outros serviços de apoio a ela e a sua família, como a psicoterapia e o acompanhamento dos órgãos de proteção (SANTANA, 2002).

Paternagem diz respeito aos comportamentos paternos e às trocas e aos cuidados fornecidos pelo pai ao bebê e ocorrem no nível das interações. A ausência ou deficiência do pai parece ter, em muitos casos, repercussões negativas para a mãe: sobre a maneira como ela vive a gravidez e a maternidade, sobre o desenvolvimento psíquico, social e cognitivo do bebê e sobre a relação que a mãe estabelece com a criança (WENDLAND, 2001).

O comportamento sexualizado de Edson

Edson é um menino de 7 anos que nunca havia frequentado creche ou pré-escola. Logo no primeiro mês de aula, a professora percebeu que a criança tinha comportamento sexualizado: entrava no banheiro com outros meninos, tirava a própria roupa e pedia aos colegas que fizessem o mesmo. A família foi chamada à escola e negou que ele tivesse comportamento semelhante em casa. Edson morava com o pai e a avó paterna desde um ano de idade, quando os pais se separaram. Por causa de seu envolvimento com o tráfico de drogas, a mãe havia sido proibida de entrar na comunidade onde o filho morava e esteve durante seis anos sem contato com ele. Após iniciar novo relacionamento e ter parado de usar drogas, havia decidido buscar o filho e o encontrou morando com dois amigos da avó paterna, para quem ela havia doado a criança. A mãe e o padrasto estavam cuidando de Edson há apenas dois meses e não sabiam nada sobre sua vida anterior, já que não tinham contato com a família do pai.

Após conversarem com Edson, a mãe e o padrasto descobriram que a criança havia sido vítima de abuso sexual durante o tempo em que morou na casa dos amigos da avó. Posteriormente foi esclarecido que havia sido abusado por dois anos consecutivos. A escola, então, orientou a família a ir ao Conselho Tutelar para buscar ajuda na solução do problema e encaminhou a criança para tratamento psicológico. O Conselho Tutelar orientou a família a fazer uma ocorrência junto à Delegacia da Criança e do Adolescente Vítima (Decav), onde o menino passou por entrevista de revelação. Na escola, Edson começou a ser supervisionado mais de perto, a fim de evitar novos contatos sexualizados com os colegas. A delegacia solicitou relatório da escola e do serviço de saúde a respeito da criança.

É comum haver brincadeiras sexualizadas (jogos sexuais) entre crianças, especialmente na faixa etária de 2 a 6 anos de idade. Os professores precisam saber distinguir entre jogos e comportamentos sexualizados que sinalizam se a criança está sendo vítima de abuso sexual. É importante

não considerar a criança que propõe práticas sexualizadas como agressora, uma vez que geralmente ela é vítima e está repetindo comportamentos aprendidos com pessoas mais velhas (adolescentes ou adultos).

De modo geral, jogos sexuais acontecem entre crianças de uma mesma faixa etária, são esporádicos, os participantes não são forçados a participar, podem sair no momento em que desejarem e as práticas não são invasivas ao corpo da criança.

No caso de Edson, as práticas sexualizadas com colegas da escola eram manifestações de um abuso sexual crônico. Infelizmente, na maioria dos municípios ainda não dispomos de um sistema que proteja a criança no sentido de não necessitar repetir relatos, muitas vezes dramáticos, que a fazem sofrer outra vitimização por parte do sistema de proteção.

 Para praticar

Descreva sucintamente um caso de maus-tratos (confirmado ou não) que você tenha vivenciado na escola (direta ou indiretamente). Relacione as instituições que foram envolvidas e, com base nas discussões apresentadas no texto, o papel que cada uma desempenhou diante da situação. Como exercício, elabore uma notificação desse caso ou faça um encaminhamento para o Conselho Tutelar.

Concluindo este capítulo, reforçamos o importante e peculiar papel da escola na rede de cuidado da criança ou do adolescente que sofre violências, por meio de ações precisas, organizadas, efetivas e que garantam o bem-estar e a segurança dos estudantes. Para que tais cuidados ocorram, a escola deve investir na construção de uma rede interna. Essa, por sua vez, deve estar integrada a outros serviços da rede educacional, e, seguidamente, à rede de serviços de assistência e proteção existente na comunidade.

Referências

ARAGÃO, C. M. C.; MASCARENHAS, M. D. M. Tendência temporal das notificações de lesão autoprovocada em adolescentes no ambiente escolar, Brasil, 2011-2018. *Epidemiologia e Serviços de Saúde*, Brasília, DF, v. 31, n. 1, p. e2021820, 2022.

BÕING, E.; CREPALDI, M. A. Os efeitos do abandono para o desenvolvimento psicológico de bebês e a maternagem como fator de proteção. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 21, n. 3, p. 211-226, 2004.

BRASIL. *Estatuto da criança e do adolescente*: lei federal n. 8069, de 13 de julho de 1990. Niterói: Imprensa Oficial do Estado do Rio de Janeiro, 2002.

CASTRO, A. C.; OLIVEIRA, V. L. A. Comunicação e mobilização dos conselhos tutelares e de direitos da criança e do adolescente com instituições parceiras, redes de serviços e sociedade civil. *In*: ASSIS, S. G. *et al*. (org.). *Teoria e prática dos conselhos tutelares e dos direitos da criança e do adolescência*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2009.

CUNHA, M. A.; DEMÉTRIO, I. N. Escola, família e Conselho Tutelar: a construção de um sentimento emergente de direito. *Revista Thema*, Pelotas, v. 21, n. 4, p. 976–991, 2022.

CURITIBA. Rede de Proteção à Criança e ao Adolescente em Situação de Risco para a Violência. Coordenação Executiva. *Protocolo da Rede de Proteção à Criança e ao Adolescente em Situação de Risco para a Violência*. 4. ed. rev. e atual. Curitiba: Secretaria Municipal da Educação: Secretaria Municipal da Saúde: Fundação de Ação Social: Conselho Tutelar, 2022.

DUBOWITZ, H. *et al*. Screening for intimate partner violence in a primary care clinic. *Pediatrics*, [*s. l.*], v. 121, n. 1, p. 85-91, 2008.

FALEIROS, V. P.; FALEIROS, E. S. *Escola que protege*: enfrentando a violência contra crianças e adolescentes. 2. ed. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secad: Unesco, 2008.

FROMER, L. O abrigo: uma interface no atendimento à criança e ao adolescente vítimas de violência intrafamiliar. *In*: FERRARI, D. C. A.; VECINA, T. C. C. (org.). *O fim do silêncio na violência familiar*: teoria e prática. São Paulo: Agora, 2002.

FUNDAÇÃO INSTITUTO DE ADMINISTRAÇÃO. Centro de Empreendedorismo Social e Administração do Terceiro Setor. *Os bons conselhos*: pesquisa 'conhecendo a realidade'. São Paulo: FIA/CEAT, 2006. Disponível em: https://andi.org.br/wp-content/uploads/2020/10/Conhecendo-a-Realidade-pesquisa.pdf. Acesso em: 11 mar. 2023.

GUEDES, Beto. *O sal da terra*. 1981. Disponível em: https://www.letras.mus.br/beto-guedes/44544/. Acesso em: 10 mar. 2023.

GOEBBELS, A. F. G. *et al*. Teachers' reporting of suspected child abuse and neglect: behaviour and determinants. *Health Education Research*, Oxford, v. 23, n. 6, p. 941-951, 2008.

GRANVILLE-GARCIA, A. F. *et al*. Conhecimentos e percepção de professores sobre maus-tratos em crianças e adolescentes. *Saúde e Sociedade*, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 131-140, 2009.

HAWKINS, R.; MCCALLUM, C. Mandatory notification training for suspected child abuse and neglect in South Australian schools. *Child Abuse & Neglect*, Baltimore, v. 25, p. 1.603-1.625, 2001.

LEMOS, R. H. O. Família e Conselho Tutelar: abordagens, estratégias e desafios. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, São Paulo, v. 6, n. 9, p. 42-53, 2020.

LORENCINI, B. D. B.; FERRARI, D. C. A.; GARCIA, M. R. C. Conceito de redes. *In*: FERRARI, D. C. A.; VECINA, T. C. C. (org.). *O fim do silêncio na violência familiar*: teoria e prática. São Paulo: Agora, 2002.

MELLO NETO, João Cabral de. *Poesias completas*. 3. ed. Rio de janeiro: J.Olympio, 1979. p. 19-20.

RISTUM, M. *A violência doméstica e a escola de Ensino Fundamental*: implicações. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba. Mimeografado. Trabalho apresentado no Seminário Cultura e Currículo Transversal nas Interseções Escola-Família e na Prática Docente, 2007, João Pessoa.

SANTANA, R. P. Creche: local singular para o desenvolvimento de trabalhos voltados ao combate à violência intrafamiliar contra crianças. *In*: FERRARI, D. C. A.; VECINA, T. C. C. (org.). *O fim do silêncio na violência familiar*: teoria e prática. São Paulo: Agora, 2002.

SANTOS, I. N. *et al*. Child abuse and parental Burnout in COVID-19 pandemic: a review. *Research, Society and Development*, Itabira, v. 11, n. 7, p. e26711729857, 2022

SOUTO, R. M. C. V. *et al*. Estupro e gravidez de meninas de até 13 anos no Brasil: características e implicações na saúde gestacional, parto e nascimento. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 9, set. 2017.

UNICEF. *Situação da infância e da adolescência brasileira 2009*: o direito de aprender: potencializar avanços e reduzir desigualdades. Brasília, DF: UNICEF, 2009.

VAGOSTELLO, L. *et al*. Violência doméstica e escola: um estudo em escolas públicas de São Paulo. *Paidéia*: cadernos de psicologia e educação, Ribeirão Preto, v. 13, n. 26, p. 190-196, 2003.

VAN LANCKER, W.; PAROLIN, Z. Covid-19, school closures, and child poverty: a social crisis in the making. *Lancet Public Health*, Oxford, v. 5, n. 5, p. 243-244, 2020.

WENDLAND, J. A abordagem clínica das interações pais-bebê: perspectivas teóricas e metodológicas. *Psicologia*: reflexão e crítica, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 45-56, 2001.

10.Elaborando um projeto de intervenção local para enfrentar a violência na escola

Cleide Leitão

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.
Paulo Freire (1996).

Neste capítulo, vamos apresentar e discutir alguns aspectos importantes para a elaboração de um projeto de intervenção local que previna e reduza a violência na escola. O texto visa favorecer a construção de projetos locais articulados à formação de redes de atenção integral que expressem algumas ideias-força – como compartilhamento, corresponsabilidade, pertencimento, mediação, participação –, envolvendo os diferentes atores da escola no enfrentamento de situações de violência.

Elaboramos o texto destacando aspectos importantes vinculados à prática pedagógica, na construção do projeto de intervenção à violência, por meio de algumas diretrizes quanto à organização do trabalho e à análise do contexto local, identificando dificuldades e potenciais que balizam metodologias de construção da intervenção a ser implementada. A intenção é fazermos esse percurso de forma dialógica, com casos ilustrativos, indicações de leituras, imagens e relatos de experiências nacionais e internacionais de prevenção à violência na escola.

No estudo dos capítulos deste livro, vocês foram convidados a conhecer e aprofundar temas relevantes, desenvolvendo ao mesmo tempo, paulatinamente, cada etapa proposta na construção do projeto de intervenção. Trata-se de um exercício de transformar o aprendizado do curso em um projeto de intervenção, dando mais concretude ao que foi assimilado nessa trajetória. Mas, antes de iniciarmos a discussão sobre os aspectos específicos ligados à construção do projeto, é importante

O documentário *Os outros. Brasileiros são os outros?* Identidade e cidadania no século XXI, de Fernando Mozart (2000), narra de forma criativa e humorada as descobertas de um marciano a respeito de algumas marcas da identidade nacional do brasileiro e a relação da ideia de "outros" com a ausência de uma cidadania ativa e participativa. O marciano do documentário veio ao Brasil para pesquisar o que é a "Coisinha do pai", música de Beth Carvalho, que foi cantada em Marte por um robô da National Aeronautics and Space Administration, conhecida como Agência Espacial Americana (NASA).

refletirmos sobre os pressupostos e as diretrizes que devem orientá-lo e que estão ancorados na compreensão da educação e da escola no contexto atual, e sobre seus reflexos no trabalho pedagógico. Vamos lá!

Reflexões iniciais

A ideia de começar pelo caso de Jane, uma professora de português do 6º ao 9º anos (equivale ao que se chamava de 5ª à 8ª séries) do Ensino Fundamental, tem a intenção de favorecer reflexões sobre as possibilidades reais e concretas de mudanças no cotidiano, principalmente quanto ao enfrentamento de algumas situações de violência que ocorrem no espaço escolar ou cujas consequências chegam a ele.

Um dia na vida de Jane

Jane era a quinta professora de português da turma 501, somente no 1° semestre letivo do ano. Havia sido convocada às pressas para substituir a professora anterior, que se licenciara por problemas de saúde. Embora sua jornada de trabalho já fosse intensa – afinal trabalhava no turno da manhã em uma escola particular e no turno da tarde em uma escola pública –, essa regência no turno da noite daria um adicional necessário ao seu salário e com isso poderia pagar aquela pós-graduação tão sonhada. Jane não sabia ainda como ia se organizar para retomar os estudos, mas a possibilidade a entusiasmava.

No caminho para a escola, ouvindo Seu Jorge cantar "trabalhador brasileiro, dentista, frentista, professor, bombeiro..." ia pensando no que fazer com a turma, principalmente com um grupo de alunos que provocava, desrespeitava e agredia o tempo todo. A última situação tinha sido provocada por Ana, uma adolescente de 16 anos, que, gritando na sala, perguntou por que ela tinha a bunda tão grande. O sinal tocou logo em seguida e todos se dispersaram; Jane, perplexa com a atitude, ficou sem ação.

Ao chegar à sala de aula, Jane cumprimentou os alunos como sempre fazia e contou que na aula passada Ana havia feito uma pergunta que ficara sem resposta; refez então a pergunta e disse que provavelmente o avantajado de suas nádegas se devia à sua ascendência negra, assim como outras características de seu tipo físico: o cabelo crespo, os lábios grossos, a pele mais escura.

Aproveitou para conversar sobre a mistura do povo brasileiro, o que podia claramente ser percebido nas diferentes feições de cada um ali na sala; falou também do preconceito que discrimina, segrega, agride e cega a

maneira de olharmos e convivermos com os outros. Por fim, aproveitou o mote para lançar o projeto "Os outros", cuja proposta era, a partir da exibição do vídeo de mesmo nome trabalhar com eles algumas marcas da identidade nacional e a cidadania. Isso seria feito de modo criativo e bem-humorado, tal como a proposta do vídeo, de modo que a produção final do projeto resultasse em um jornal elaborado pela turma.

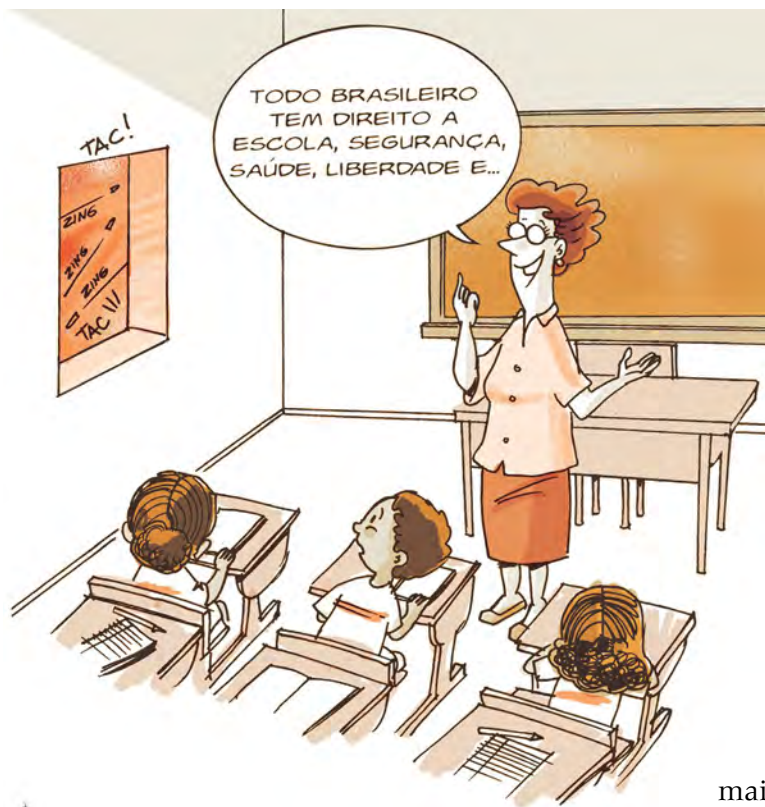
Ana e a turma ficaram bastante surpresos com a reação de Jane, e especialmente naquele dia a aula transcorreu sem tensões. Ao voltar para casa, Ana foi planejando melhor o projeto para o qual convidaria outros professores a participar, proporia entrevistas com familiares e pessoas da comunidade, pois sabia, por experiências anteriores, que a adesão deles enriqueceria e agregaria das outras áreas de conhecimento experiências importantes para o desenvolvimento do projeto.

Educação, escola e o trabalho pedagógico

> São as práticas sociais que forjam os diferentes objetos, saberes e sujeitos que estão no mundo.
>
> Foucault (1986).

Na atualidade, os desafios em relação à educação exigem uma abordagem que contemple o processo de desenvolvimento do ser humano compreendido como sujeito social, inserido em determinada cultura, sociedade e meio ambiente. A intencionalidade da educação tradicional centrada no desenvolvimento do indivíduo e na transmissão cultural vem, segundo Gadotti (2000), passando por um deslocamento de enfoque do individual para o social, a fim de compreender o sujeito em um contexto maior. A educação, a partir do final do século XX, passou a ser permanente e social.

O mundo está mudando rapidamente, e essas mudanças trazem novas e inquietantes questões educacionais. A educação necessária ao nosso século e aos desafios com os quais lidamos precisa investir em um processo de interação profunda com a realidade social. Desse modo, é preciso que se compreenda o sentido de "todo" para que a consciência da educação como direito humano inalienável seja cada vez mais incrementada (BRASLAVSKY, 2005).

A questão é que, na sociedade contemporânea, vivemos em condições de adversidades complexas, tais como: violências, guerras, conflitos

políticos, fome, pobreza, doenças etc. Dessa maneira, educar as pessoas nessa realidade exige pensamento crítico e reflexivo permanente sobre o contexto em que se vive e a necessidade de se qualificar para intervir nessas condições de vida.

A educação assume um papel fundamental no desenvolvimento do país, sobretudo tornando "letra viva" a garantia de uma educação básica de qualidade à população, na qual se priorize a dimensão humana, pois quanto mais desenvolvido e educado é um povo, mais condições tem de consolidar os direitos humanos e avançar na democracia, além de buscar um desenvolvimento sustentável.

Nesse sentido, atualmente não basta mais ensinar para o futuro: o futuro é gestado no presente, no conhecimento, reconhecimento e enfrentamento dos problemas e desafios que temos de superar e transformar hoje. E o aprendizado não se restringe apenas à dimensão da razão, aos aspectos cognitivos. Sobretudo quando se trata da educação em direitos humanos, é necessário conhecer e experimentar valores que estão na base dessa educação: dignidade, liberdade, justiça, solidariedade, cooperação, entre outros.

Embora os processos educativos não ocorram apenas na escola, é nela que encontramos um *lócus* privilegiado. A escola é uma instituição social e, como tal, reflete a sociedade do seu tempo, trazendo as marcas da sua história.

Como você estudou no Capítulo 2, a violência é um fenômeno social bastante complexo e são várias as definições, as tipologias e as expressões que ela assume no ambiente escolar. As causas e as relações que geram situações violentas na escola desafiam os estudiosos. Alguns estudos acenam, entre outras causas, para a própria estrutura da sociedade brasileira, marcada por profundas desigualdades sociais e econômicas que afetam a formação de valores e o comportamento das pessoas.

A reação de Ana, aluna de Jane, é um exemplo de violência interpessoal que se manifesta na escola e em outras situações da vida cotidiana, mas apresentando causas que ultrapassam o contexto escolar.

A violência nas escolas é um fenômeno que produz sequelas e contribui para rupturas com a ideia da escola como lugar de socialização, de aquisição e construção de conhecimentos, de formação do ser e de veículo, por excelência, do exercício e da aprendizagem, da ética e da comunicação dialógica; portanto, da antítese da violência.

Torna-se necessário criar as bases de uma escola que tenha consciência da violência como algo construído socialmente e, portanto, passível de prevenção; uma escola que tenha o diálogo como recurso privilegiado na resolução dos conflitos; uma escola que possa contribuir para a formação de cidadãos capazes de se tornarem agentes de mudança.

A escola tem várias formas de organizar a proposta e o trabalho pedagógico: o projeto político-pedagógico, a organização curricular, o planejamento das aulas, o plano de trabalho, a programação de eventos pedagógicos, o diário de classe, o conselho de classe, entre outras. No entanto, o fundamental é que essas formas expressem a concepção de educação e de ser humano que se quer formar.

Dentre as formas de expressar as ideias e organizar o trabalho pedagógico, destacamos o projeto político-pedagógico, por ser ele a carta de intenções de cada escola, a qual deve espelhar a concepção de educação escolhida, a concepção de homens e mulheres que se quer formar, a proposta curricular, as metodologias, as práticas desenvolvidas, o perfil dos professores e alunos, a comunidade escolar, a avaliação, o estabelecimento de metas, entre outros aspectos.

Para que o projeto contribua efetivamente para a qualidade do trabalho educativo, ele deve ser compreendido como processo – fazendo-se na e sobre a prática –, como uma construção coletiva. Não se trata da simples produção de um documento, mas da consolidação de um processo de ação-reflexão-ação que exige esforço conjunto e vontade política de todos da escola (VEIGA, 2001).

O projeto pedagógico deve ser construído coletivamente, envolver os diferentes atores que formam a escola – professores, alunos, responsáveis e funcionários – e precisa ser avaliado e revisto continuamente. O foco deve ser os alunos, identificando-se quem eles são, suas histórias,

seus contextos de vida, suas necessidades e aspirações de aprendizagem, e a diversidade do espaço escolar.

Para refletir

Você já participou da elaboração de propostas educativas coletivas? A participação de todos os envolvidos foi assegurada? O que você destacaria dessa experiência?

O direito à educação foi garantido, principalmente, na ampliação do acesso, trazendo grupos sociais que historicamente não integravam a escola. No entanto, a qualidade social da educação precisa ser assegurada por meio da permanência dos alunos na escola, para que eles encontrem sentido no aprendizado, aceitem e convivam com as diferenças e fortaleçam o pertencimento à escola e à sociedade. Santos (2000) nos lembra que temos o direito de ser iguais quando a diferença nos descaracteriza e temos o direito de ser diferentes quando a igualdade nos caracteriza. Contudo, isso não é tarefa fácil, mas deve ser enfrentada na defesa de uma política de igualdade de direitos que respeite culturas e hábitos diferentes. Alguns princípios devem ser considerados no trabalho de prevenção e redução da violência: solidariedade, convivência, tolerância, respeito e convívio com as diferenças, aceitação do outro, diálogo, negociação, mediação, combate às desigualdades e às exclusões sociais, respeito aos direitos humanos, pluralidade de ideias, compartilhamento cotidiano.

A escolha de Jane foi transformar a agressão de Ana em situação de aprendizado e dar oportunidade à turma de construir com ela um projeto participativo orientado para a ampliação de conhecimentos, valorização da diversidade e do respeito mútuo. O alcance dessa ação terá maior efeito se o projeto for ampliado e envolver outros professores e profissionais da escola, incluindo também a participação dos familiares e da comunidade.

Conhecendo a realidade local

A minha alma está armada
E apontada para a cara do sossego,
Pois PAZ SEM VOZ, PAZ SEM VOZ,
Não é PAZ é medo.
Às vezes eu falo com a vida (...)
Qual a PAZ que eu não quero conservar
Pra tentar ser feliz.
O Rappa (1999).

Considerando que a atividade de planejar é uma ação de análise crítica da realidade que se tem e daquela que se quer alcançar, do que se faz e do que ainda precisa ser feito para atingir o que se almeja, o primeiro movimento é o de conhecer a realidade local.

Para que o projeto de intervenção seja significativo para os alunos, é importante conhecer o contexto real de vida deles, dentro e fora da escola. Nesse sentido, a análise do contexto deve favorecer a identificação das situações da sua escola e da realidade local, o contexto interno da escola, as situações de violência observadas, os sujeitos envolvidos, assim como as ações de prevenção e promoção que revelam potenciais, além das possíveis parcerias que já atuam ou podem atuar na redução dessas violências.

Sua escola e a realidade local

Antes de qualquer intervenção, é fundamental conhecer e analisar o contexto social no qual a escola está inserida.

O diagnóstico do contexto social e institucional da escola deve considerá-la na relação com a família e a comunidade, de modo a subsidiar, por meio do levantamento de dados diretos e indiretos, as diversas dimensões da realidade escolar e comunitária.

Exercitar certo estranhamento em relação ao cotidiano escolar contribui para compreender situações de violência nem sempre evidentes e ajuda a olhar de outra forma aquilo que parece rotineiro.

Prevenção e tratamento

Não é fácil construir uma sociedade igualitária que evite a ruptura dos laços familiares, que eduque de forma adequada as crianças, diga não às drogas, encontre alternativas às cadeias, acabe com as armas e aplique justiça com isenção. Não existem soluções mágicas. Elas dependem do envolvimento de cada um de nós na educação das crianças nascidas na periferia do tecido social (VARELLA, 2003).

Procure incorporar questões relativas à história sociocultural e política da escola: as condições materiais, como a infraestrutura, o meio ambiente; as condições de trabalho, os recursos disponíveis; a dinâmica e a cultura escolar; os sujeitos; as relações hierárquicas (relações de poder) e entre pares; os modos de convivência comunitária; a diversidade de interesses; os conflitos; o processo de gestão; os processos participativos; as manifestações de violências; e a relação entre a escola e as famílias, e entre a escola e a comunidade.

Para refletir

Em que situação encontra-se o seu contexto escolar? Que problemas preocupam a comunidade escolar? Que elementos podem contribuir ou dificultar ações de redução/prevenção da violência na sua escola?

O contexto interno da escola

Pense nos problemas do contexto escolar e busque mapeá-los e analisá-los: evasão, repetência, relação idade/série, dificuldades em relação aos currículos, metodologias, falta de professores, necessidades de formação, sistemáticas de reuniões, relação com as famílias, relação com a comunidade, administração do ensino, condições do prédio, condições materiais, recursos disponíveis etc.

As situações sinalizadoras de violência

Sempre que possível, exerça um estranhamento em relação ao ambiente escolar, às suas turmas e aos seus alunos. Observe e registre sinais e situações de violência na escola: ações de *bullying*, violências físicas entre estudantes, violências psicológicas dos professores em relação aos alunos e vice-versa, violência institucional contra os estudantes, professores e funcionários, e se há casos de violência inter-relacional entre namorados no espaço escolar, de violência sexual, entre outras.

Retomando o caso de Jane como exemplo, a eficácia do seu projeto será maior se não ficar restrito apenas à sua turma, procurando envolver outros professores, familiares e comunidade. Mesmo com mais trabalho e algumas tensões, o envolvimento de mais atores no processo aumenta as possibilidades de ampliar a discussão e a vivência da cidadania, de construir coletivamente, de melhorar a convivência e de fortalecer os laços de pertencimento. É de fundamental importância relacionar o projeto de intervenção ao projeto político-pedagógico da escola.

As iniciativas de prevenção e proteção e as parcerias

Identifique a rede de proteção já existente na escola ou no entorno escolar: Conselho Tutelar, Conselho dos Direitos de Crianças e Adolescentes, Conselho Escolar, Conselho de Saúde, projetos associados à escola, parcerias institucionais (ONG, universidades), parcerias empresariais, atividades socioculturais e esportivas, associações de moradores, comunitárias, de pais e mestres, serviços públicos, como saúde, segurança, assistência social, entre outros.

O Capítulo 9 pode ajudar a conhecer mais sobre Redes de Proteção.

Estratégias metodológicas

Algumas estratégias metodológicas participativas podem ser usadas para essa análise do contexto local, contribuindo na identificação da situação das escolas e das situações de violência. Dentre elas, destacamos a problematização e a pesquisa-ação.

Problematização

O caminho da problematização na ação educativa parte do diálogo, estimulando a capacidade criadora e a compreensão da realidade em permanente transformação. A reflexão se faz sobre os seres humanos e sua relação com o mundo, o que significa refletir, com os alunos e todos os outros atores da instituição escolar, para que percebam, criticamente, "como estão sendo no mundo", "com que e em que se acham" (FREIRE, 1979). A prática problematizadora propõe aos homens e às mulheres a sua própria situação como problema a ser superado pela ação, ou seja, requer a compreensão da situação-problema, a crítica sobre o que deve mudar e decisões sobre os pontos problemáticos que orientem ações transformadoras com a participação de professores, diretores, funcionários e estudantes.

Para saber mais, você pode consultar os seguintes artigos:

- Sobre a pesquisa-ação na educação e as armadilhas do praticismo, de Marilia Gouvea de Miranda e Anita C. Azevedo Resende (2006).

- A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos?, de Neusi Aparecida Navas Berbel (1998).

Pesquisa-ação

Como o nome já diz, procura aliar a investigação à ação ou à prática, desenvolvendo o conhecimento e a compreensão de determinada situação como partes da prática. Uma das suas características é que enquanto se investigam os motivos, por exemplo, que levam a determinadas situações de violência, já se produzem intervenções sobre essa mesma realidade. São essas as principais características da pesquisa-ação:

a) o processo de pesquisa deve ser ao mesmo tempo um processo de aprendizagem para os participantes;

b) as estratégias utilizadas devem levar à modificação da situação-problema;

c) as atividades desenvolvidas devem resultar em ações práticas.

A estratégia problematizadora pode se valer dessa modalidade de pesquisa, pois sua característica fundamental é atuar em determinada situação-problema como parte da investigação.

Na sua realização, a pesquisa-ação a respeito das situações de violência tem as seguintes etapas:

a) definir o problema;

b) rever livros, artigos e outros materiais já produzidos sobre o assunto;

c) produzir hipóteses e perguntas geradas a partir da prática de quem está envolvido ou a partir da revisão bibliográfica realizada;

d) observar e levantar a situação-problema;

e) analisar criticamente a situação;

f) fazer uma listagem de mudanças possíveis;

g) desenvolver um projeto contendo um plano de ação realista e possível, voltado para transformar a situação-problema;

h) implementar e avaliar o projeto.

É importante ressaltar que a pesquisa-ação deve envolver todos os atores internos da escola e, se possível, a família e os membros da comunidade.

Além dessas, há outras possibilidades de (re)conhecer o contexto no qual você atua, como entrevistas e questionários abertos ou semiestruturados, avaliação diagnóstica para identificar os principais problemas, e observação atenta e sistemática com registros sobre as ocorrências.

O desafio é perceber que no mesmo cotidiano em que as situações de violência se expressam estão também algumas possibilidades de superação. O importante é que você, professor, e os demais profissionais da educação se sintam preparados para o reconhecimento, a prevenção e o enfrentamento das diferentes situações de violência, assim como para incluir a participação da família e da comunidade, tanto na condição de sujeitos passíveis de proteção quanto na de parceiros na garantia e promoção dos direitos de crianças e adolescentes.

No Capítulo 1, você conheceu algumas ações propostas no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Elas podem ser orientadoras na construção do seu projeto de intervenção.

Reveja o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.

Transformando a realidade: o projeto de intervenção local

> Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão.
>
> Paulo Freire (1996).

O que é um projeto? É uma intenção e um propósito de ação para alcançar um fim. Todos nós fazemos projetos no nosso dia a dia. Projetar é partilhar escolhas, conhecimentos, desejos e sonhos. Embora o projeto de intervenção não seja uma novidade na prática escolar, sua contribuição está na possibilidade de qualificar o trabalho político-pedagógico, com base nas leituras e nos debates realizados no decorrer do estudo, além de se constituir no trabalho de conclusão do curso. Diferentemente de um projeto de investigação mais voltado ao levantamento de dados e análise dos resultados, o projeto de intervenção visa à proposição de ações que possam modificar a realidade ou pelo menos criar caminhos, possibilidds para essa mudança. Muito mais do que um conjunto de objetivos, metas e procedimentos, sua potência está na possibilidade de propor ações que contribuam para a resolução ou o enfrentamento a situações de violência.

A organização do plano de intervenção local demanda reflexões sobre o contexto, o processo pedagógico, os sujeitos envolvidos. Exige também que se pense com clareza os objetivos que se quer alcançar, as prioridades, as atividades, a participação dos envolvidos, metodologia, recursos, definição de etapas, acompanhamento e avaliação. Preparar-se para essas etapas significa dimensionar as reais condições de implementação de ações educativas para reduzir e prevenir a violência que ocorre no espaço escolar.

Alguns atributos presentes no projeto de intervenção:

- prevê atividades orientadas para um fim específico, geralmente com foco na resolução ou no enfrentamento de um problema;
- tem limites de tempo e recursos;

- sua implementação apresenta aspectos de incerteza e de imprevisibilidade.

Observe o que nos diz a pesquisadora Suely Deslandes (2012, p. 82):

> Um projeto constitui uma proposição de realização para o futuro, um planejamento de ações ainda a serem praticadas, mas também traz o sentido de um esboço, ainda provisório, que poderá demandar modificações quando for colocado em prática.

Como estamos tratando de produção de conhecimento no âmbito de um curso de especialização, é importante salientar que a escolha metodológica de um projeto de intervenção com possibilidade de aplicabilidade não diminui o rigor científico em sua elaboração, pois uma abordagem crítica sobre a realidade demanda observação atenta e cuidadosa, interrogações, descrições e explicações sobre o observado, fatores que revelam uma forma de entender o que é o conhecimento, por quem é produzido, com que propósito e a quem serve.

Assim como nos aponta Deslandes (2012, p. 82):

> Um projeto de intervenção se constitui de forma semelhante ao de investigação científica, mas aponta a definição do objeto definido como uma "situação-problema". Demanda uma "análise de viabilidade de implementação" além de ser desejável que inclua um plano de monitoramento e avaliação dos resultados propiciados pela intervenção [...].

Da mesma forma que o diagnóstico e a análise do contexto local partem do território no qual a escola se situa, o projeto de intervenção deve ser proposto a partir da realidade concreta. No planejamento o(a) professor(a) seleciona um tema relevante e a partir dele escolhe uma situação-problema que o provoque, o instigue na busca de respostas significativas para a situação apresentada. A construção teórico-prática – justificativa, referenciais teóricos, escolhas metodológicas – deve se expressar também na coerência entre a escolha dos objetivos pretendidos e as ações e atividades selecionadas para a intervenção no enfrentamento da situação-problema apresentada, de modo a trabalhar conhecimentos, valores, habilidades e atitudes que intenciona desenvolver no decorrer do projeto.

Considerando que a análise do contexto local explicitou tanto as situações de violência quanto lhe forneceu indicativos de estratégias para a superação, cabe agora selecionar um tema ligado ao campo da violência, como, por exemplo, violência no trabalho, de gênero, estrutural,

entre outros, que possa ser desenvolvido como projeto de intervenção em perspectiva multidisciplinar e integradora.

Alguns apontamentos gerais que podem contribuir para a construção do seu projeto de intervenção:

- refletir sobre a concepção de educação e sobre a concepção de sujeito e de sociedade que se quer alcançar;
- considerar as diretrizes orientadoras que norteiam as ações de redução e prevenção de situações de violência;
- compartilhar, trocar – mesmo sendo você o(a) responsável pela elaboração do projeto, envolva, além dos seus alunos, outros professores, outros profissionais, outros atores da comunidade;
- manter o foco na especialização que está sendo feita, ou seja, na contribuição do campo de estudo específico ao enfrentamento das diversas e complexas situações de violência vividas no cotidiano;
- exercitar um olhar crítico e cuidadoso sobre a realidade em que se atua. Em um movimento de estranhamento na observação do fenômeno e de implicação na busca de solução para o problema. Geralmente são as questões e problematizações que nos movem à procura de respostas e no diálogo com os referenciais teóricos selecionados;
- observar sua relação com a escrita, no sentido de superar as dificuldades que podem surgir na produção de uma escrita acadêmica, usando algumas estratégias que possam ir ao encontro de suas necessidades (elaboração de sínteses, fichamentos, resumos, problematizações, registro dos diálogos com os referenciais teóricos, entre outras);
- considerar na sua escrita a articulação entre os aspectos éticos ao usar e citar corretamente o referencial teórico, demonstrando respeito pela autoria e pelo conhecimento acumulado e a necessidade de avançar da etapa de revisão bibliográfica para um

diálogo com os textos selecionados, de modo a exercitar na sua escrita a reflexão um pensamento próprio que expresse também a sua compreensão sobre essas relações (problemas *x* conceitos), ou seja, um ponto de vista sobre a questão.

Roteiro para elaboração do projeto de intervenção

Retome os princípios norteadores descritos no Capítulo 1 deste livro ao pensar as fases iniciais da elaboração de seu projeto.

A elaboração do projeto de intervenção requer a explicitação dos seguintes elementos:

- Introdução
  - Apresentação do projeto
  - Descrição do tema e do problema
  - Justificativa
  - Objetivos (geral e específicos)
- Referenciais teóricos
- Metodologia
  - Público a quem se destina a ação
  - Abrangência
  - Descrição da ação
  - Cronograma
  - Recursos
  - Parcerias e articulação intersetorial
- Acompanhamento e avaliação
- Considerações finais
- Referências

Agora vamos ao detalhamento dos elementos que compõem o projeto:

Descrição do tema – a escolha do tema é o primeiro passo para se delimitar o campo de estudo, em uma primeira e geral aproximação com a temática, revelando qual área de interesse será trabalhada.

O problema ou a situação-problema – emerge da sua experiência e implicação com o tema e da observação atenta e sistematica das situações de violência vivenciadas no cotidiano da escola, as quais demandam intervenção. Pode ser definida por perguntas norteadoras e deve estar relacionada ao tema que você escolheu. De modo ampliado trazemos a

definição de Freire (1979), o problema é aquilo que se apresenta para homens e mulheres como questão que lhes impede ou dificulta seu pleno desenvolvimento.

Justificativa – descreve o porquê da ação, do ponto de vista teórico e prático, identificando as necessidades, os motivos e a relevância social e técnica do projeto.

Objetivos gerais e específicos – o objetivo geral explicita a ação principal do projeto, o que se pretende alcançar, a intencionalidade da ação. Os objetivos específicos devem ter coerência com as ações específicas e com as mudanças esperadas.

Esse conjunto de elementos descritos acima irá compor a Introdução do seu projeto de intervenção.

Referenciais teóricos – é o momento de selecionar e aprofundar as suas escolhas teóricas ligadas ao tema principal do seu projeto de intervenção, articulando a produção científica com a problemática apresentada, dialogando com os autores escolhidos e exercitando sua reflexão sobre a questão.

Metodologia – trata-se da escolha dos caminhos a serem percorridos para atingir os objetivos do seu projeto. Deve buscar coerência com o tema e o problema a ser enfrentado, assim como atentar para a viabilidade e a aplicabilidade, pois se trata de um projeto de intervenção.

Compõem também a metodologia:

Público – situa para quem se destina o projeto, os principais beneficiários da ação.

Abrangência – considera o território da atuação nas suas características socioeconômicas e demográficas (escola, centro de saúde, bairro, comunidade), os grupos sociais e as instituições envolvidas.

Descrição da ação – descreve o que fazer para alcançar os objetivos propostos. Relacione para cada ação as atividades a serem realizadas, correlacionando-as aos objetivos propostos. Dimensione nas atividades o tempo, os recursos técnicos e metodológicos necessários para seu desenvolvimento, com providências concretas.

Cronograma de ações – dimensiona no tempo a duração do projeto e a distribuição de cada ação a ser implementada. Geralmente é descrito em uma tabela.

Recursos – descreve o conjunto de apoios (materiais, financeiros, técnicos etc.) que serão necessários para o desenvolvimento do projeto. Geralmente são descritos em formato de lista de itens com a quantidade de cada item.

Parcerias e articulação intersetorial – prevê alianças e parcerias intersetoriais na perspectiva do trabalho em rede. Para uma boa execução e desenvolvimento das atividades, é importante definir as responsabilidades dos diferentes parceiros.

Acompanhamento e avaliação – itens fundamentais e que demonstram cuidado e comprometimento com o projeto e seus resultados. O acompanhamento deve ser feito ao longo da implementação do projeto, redirecionando, se necessário, as ações planejadas. A avaliação tem sua importância na verificação dos impactos das ações desenvolvidas.

Ao refletir sobre a relação entre planejamento e avaliação, Luckesi (1995, p. 67) expressa sua concepção sobre avaliação: "Enquanto o planejamento é o ato pelo qual decidimos o que construir, a avaliação é o ato crítico que nos subsidia na verificação de como estamos construindo o nosso projeto". A avaliação deve dar respostas a algumas indagações que o seu projeto traz.

Considerações finais – momento de fazer uma retomada das principais ideias desenvolvidas ao longo do projeto, contemplando temática, problema definido, justificativa, aportes teóricos, metodologia e os resultados esperados, e fazendo, assim, uma costura e uma síntese dos principais elementos do projeto.

Tanto a apresentação inicial quanto as considerações finais são partes fundamentais para a compreensão do texto em sua totalidade.

Referências – item em que se organizam e identificam as fontes bibliográficas, iconográficas e outras que foram usadas na elaboração do projeto.

Programas e projetos de intervenção: algumas experiências nacionais e internacionais

Para contextualizar você sobre algumas experiências mundiais de prevenção à violência na escola, apresentaremos exemplos de atividades ou programas realizados no Brasil e em outros países que visaram à redução desse problema. A maior parte das iniciativas nacionais e internacionais visa prevenir a violência praticada por jovens. Menor quantidade delas abrange as muitas outras formas de violência que atingem crianças e adolescentes e que poderiam ter na escola um importante *lócus* de prevenção.

Embora os governos privilegiem os investimentos em segurança pública, os dados comprovam que economicamente é mais barato prevenir a violência. Nos EUA, para cada dólar gasto com tratamento multissistêmico para jovens infratores – o mais caro e considerado efetivo –, o governo economiza 14 dólares em custos futuros com justiça criminal (SHERMAN *et al*., 1997).

Alguns países, por exemplo, os EUA, investem na prevenção de forma mais geral, tendo um gasto estimado em 425 bilhões de dólares anuais (cerca de 28 dólares anuais por adolescente) com programas escolares que atingem alunos e pais. O país investe 4.500 dólares anuais por jovem infrator, e toda a família recebe terapia multissistêmica. Os programas de prevenção realizados em escolas costumam ter menor custo e estão entre os que mostram bons resultados nas avaliações realizadas nesse país (SHERMAN *et al*., 1997).

Os programas de prevenção à violência realizados em escolas buscam, além da interrupção da violência, prover estimulação intelectual, aumentar as habilidades cognitivas e o sucesso acadêmico futuro. Estudos mostram consistência nos bons resultados de sucesso escolar. O estímulo à competência costuma estar direcionado a adolescentes e familiares, abrangendo competências sociais e de resolução de problemas; competências de tomada de perspectiva; competências de regulação emocional e de autocontrole. São geralmente propostas atividades que melhorem a capacidade de empatia, de dar e receber cumprimentos, de perguntar e formular pedidos, além de observação do comportamento não verbal, baseado no pressuposto de que crianças agressivas tendem a atribuir significado mais hostil aos atos de outrem do que crianças não agressivas (NEGREIROS, 2001).

Existem ainda programas direcionados a aumentar a capacidade de a escola promover transformações, especialmente no que se refere ao processo de tomada de decisões, que mostram resultados muito promissores. As intervenções envolvem educadores, pais, estudantes e membros da comunidade engajados em planejar e desenvolver as atividades para melhorar o ambiente escolar (ASSIS; CONSTANTINO, 2005).

Dos 109 programas nacionais de prevenção à violência apresentados por Mesquita Neto *et al*. (2004) em revisão sobre o tema, 13 estão centrados na escola. Outros 18 programas também desenvolvem intervenções relacionadas com o espaço escolar de forma integrada, embora tenham outros focos de atuação. O oferecimento de atividades extracurriculares é uma das formas de prevenção mais efetivas, seguido pela tentativa de democratização do espaço escolar e pelo estímulo ao protagonismo juvenil. Além disso, há também exemplos de programas de conscientização sobre as drogas, de capacitação de professores, de estímulo à educação artística e de inclusão dos portadores de necessidades especiais na comunidade escolar. Vejamos, a seguir, algumas experiências que podem contribuir com elementos para a elaboração do seu projeto de intervenção.

Exemplos de programas de prevenção

Intervenção da Abrapia em escolas do município do Rio de Janeiro

A Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e Adolescência (Abrapia) formulou e aplicou, em 11 escolas públicas e particulares do município do Rio de Janeiro (estudantes de 5ª à 8ª séries – atuais 6° ao 9° ano), um trabalho para prevenção e redução do *bullying* durante dois anos consecutivos (LOPES NETO; SAAVEDRA, 2003). Esse trabalho partiu dos seguintes princípios: não existem soluções simples para resolução do *bullying*, já que é um fenômeno complexo e variável; cada escola deve desenvolver suas próprias estratégias e estabelecer suas prioridades em relação ao tema; a única maneira de se obter sucesso é pela cooperação de todos os envolvidos (alunos, professores, gestores e pais). Houve sempre a preocupação de se apresentarem os principais conceitos teóricos referentes ao *bullying* a todo o corpo docente das escolas, ouvindo suas observações a respeito. Foram propostas estratégias pedagógicas capazes de inserir a discussão sobre *bullying* como um tema transversal, comprometendo todos os profissionais nas atividades desenvolvidas na escola. Além disso, foi proposto que se dessem amplas oportunidades para a participação efetiva dos alunos nesse processo, permitindo-lhes acesso à informação, à definição de estratégias e às medidas de controle e avaliação das ações anti*bullying* implementadas, especialmente com alunos-representantes das diversas turmas.

Como resposta positiva ao programa, observou-se maior disseminação do conhecimento sobre *bullying* nas escolas envolvidas, além da redução de alunos-alvo e alunos-autores.

Entre algumas das atividades realizadas nas escolas pode-se citar: uma professora de português que orientou os alunos a montarem uma peça teatral falando a respeito do *bullying*; uma professora de artes plásticas que sugeriu a confecção de cartazes e desenhos falando sobre o tema, compondo o mural de entrada da escola; professores que passaram a se reunir com frequência entre os turnos da manhã e da tarde para discutir, entre outros assuntos, a incidência de *bullying* nas suas turmas e ações necessárias para evitar ou reduzir essa incidência (LOPES NETO; SAAVEDRA, 2003).

Proposta de intervenção em Matosinhos/ Portugal, 1998/99 (3° ao 6° anos de escolaridade)

Três categorias fundamentais de abordagens preventivas dos comportamentos antissociais e delinquentes foram identificadas: estratégias baseadas no desenvolvimento de competências, intervenções no nível da família e intervenções em contextos escolares. Esta última categoria tem o objetivo de promover experiências positivas, reforçar o desenvolvimento de ligações da criança à escola e diminuir a probabilidade de esta se associar a pares delinquentes. Incluem-se nessas abordagens estratégias e técnicas preventivas visando o estabelecimento de um ambiente positivo para aprendizagem, e a utilização frequente e apropriada de encorajamentos e elogios, a fim de reforçar certos comportamentos desejáveis. Enfim, esses programas baseiam-se, em larga escala, em abordagens centradas na aquisição de competências: aprendizagem de competências de empatia, competências de autocontrole e de regulação emocional, competências sociais.

O objetivo central da proposta foi desenvolver competências sociocognitivas e comportamentais que permitissem, entre outros aspectos, ajudar os indivíduos a tomar decisões responsáveis acerca das drogas e dos seus efeitos; promover melhor autoconhecimento dos seus estados emocionais; facilitar a aquisição de competências de autocontrole e de regulação emocional; estimular a identificação dos fatores que pudessem ser uma influência nos comportamentos; e favorecer a aquisição de competências sociais e de resolução de problemas.

Exemplo de atividades para informação sobre drogas

Discutir os conceitos de hábito e estilo de vida relacionados com a saúde. Utilizar *role-plays*, pedindo aos alunos que dramatizem bons e maus hábitos de saúde e estilo de vida. Explorar aspectos que permitem definir um determinado hábito ou estilo de vida como bom ou mau.

Exemplo de atividade para lidar com os sentimentos

Compreender a diferença entre sentimentos e comportamentos e reconhecer a influência negativa das emoções no comportamento. Pedir aos participantes que deem exemplos de situações em que um determinado sentimento (por exemplo, frustração) deu origem a um comportamento específico (por exemplo, agressividade). Explorar de que forma podem ser evitados certos comportamentos inapropriados originados por sentimentos específicos.

Exemplo de atividade para processo de tomada de decisão

Pedir aos alunos para enumerar cinco decisões que tomaram na véspera, indicando-as por ordem crescente de importância. Explorar por que razão foram aquelas decisões consideradas mais importantes. Salientar que as decisões que tomamos estão relacionadas com gostos e interesses particulares.

Exemplo de atividade para competências sociais

Atividade para demonstrar que "quando estou calado também posso me comunicar". Estabelecer um certo período de tempo (ex.: 15 minutos) e dar indicação ao grupo de que só poderá comunicar por linguagem não verbal. Depois, discutir, sublinhar que os nossos gestos revelam os nossos verdadeiros sentimentos, mesmo que tentemos disfarçá-los com palavras.

Exemplos de estratégia/programa de intervenção

Proposta de intervenção em Teresina (PI)

Projeto pedagógico de uma escola particular de Teresina (PI), que busca em sua essência trabalhar o tema de valores, na intenção de procurar desenvolver, tanto nas questões práticas do cotidiano quanto no confronto com a realidade social excludente, o senso de respeito, justiça, solidariedade e responsabilidade social. A proposta acredita que a aproximação da família com a escola seja pré-requisito indispensável nesse

processo, posto que a formação de valores se origina e se consolida verdadeiramente na família. O público-alvo do programa são alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e Médio. É uma proposta interdisciplinar envolvendo toda a equipe escolar: direção, supervisores, professores, alunos, monitores, merendeiras, vigilantes e secretárias.

Os objetivos específicos do programa são: desenvolver o senso de cidadania e responsabilidade social; cultivar o exercício de uma moral humanitária; exercitar o sentimento de indignação diante das injustiças; trabalhar o senso de tolerância e respeito à diversidade; priorizar o aspecto humano e espiritual em detrimento do material; cultivar a solidariedade; e protestar contra a indiferença.

Em cada bimestre é abordado um tema principal que é composto de algumas ações em conjunto e outras realizadas com cada professor. Utiliza-se TV, DVD, aparelho de som, projetor, livros, revistas, jornais e internet.

Os resultados do projeto indicam que toda ação pautada nos valores tem visibilidade, sendo percebida uma transformação no espaço escolar. Entre os educadores houve maior interação nas relações humanas de empatia, tolerância e maior envolvimento com os alunos. Estes demonstram, entre si, maior envolvimento com o fortalecimento da amizade, do respeito, da capacidade de perdoar, e nas rotinas em sala de aula, maior desenvoltura nas atividades em grupos (COLÉGIO PRÓ-CAMPUS, 2009).

Intervenção em duas escolas (1° e 2° ciclos) dos conselhos de Braga e Guimarães – Portugal

A intervenção para diminuir o comportamento agressivo de crianças em duas escolas de Portugal (uma do primeiro ciclo e outra do segundo ciclo) foi constituída em quatro partes: processo e intervenção global nas escolas, intervenção específica nos recreios, programa de treino dos alunos e uma avaliação final.

O processo de intervenção envolveu toda a comunidade educativa, visando implementar uma identidade própria em cada instituição. A sensibilização/formação da comunidade educativa iniciou-se com a sensibilização da direção e depois dos docentes, funcionários, alunos e pais. Para aqueles que trabalham na escola foi feita uma breve exposição do projeto educativo que visa combater a agressividade e promover comportamentos cooperativos. Foi pedido a cada um que apresentasse

as dificuldades concretas que tivessem surgido para resolver alguma questão de relação interpessoal com os alunos. Depois foi apresentado e discutido um conjunto de estratégias com o objetivo de melhorar a relação pedagógica com alunos, numa atitude firme, mas sem autoritarismo. Os alunos foram sensibilizados de forma mais lúdica. Por exemplo, organizou-se um concurso intitulado "Concurso Espaços de Recreio – Textos, Desenho e Materiais de Jogo", com a dupla função de sensibilizar os alunos para o projeto educativo e colher opiniões junto a cada um sobre como gostavam de ter o seu recreio e os jogos ou brincadeiras que mais gostavam de fazer. Pretendeu-se com isso implicar os alunos nas mudanças dos espaços de recreio.

O melhoramento e a diversificação dos espaços fazem parte do projeto, tendo em vista que havia o objetivo de melhorar os espaços exteriores, criar espaços exteriores de recreios específicos, criar ludoteca, equipar a sala de informática, e animar e supervisionar os espaços. Essa iniciativa integra o projeto, uma vez que visa à instalação de uma escola de qualidade, adaptando-se aos interesses dos alunos, combatendo a violência e favorecendo a criação de uma imagem positiva da escola. Além disso, muitas escolas reportam que o espaço do recreio é onde ocorrem maiores manifestações de *bullying*.

A intervenção também foi feita por meio de atendimento aos alunos; ou seja, em alguns casos especialmente indicados por professores, foi necessária uma abordagem individualizada ou em grupo dos alunos com comportamentos mais agressivos. Ficou claro para a equipe de implementação do programa que iniciativas anti*bullying* passam pelo desenvolvimento de valores na escola, de competências sociais das crianças e de capacidade de partilha de ideias e problemas (PEREIRA, 2008).

Considerações finais

No estudo de todos os capítulos deste livro você pôde conhecer, aprofundar e identificar as conceituações e as variadas expressões da violência na escola, pôde refletir, obter conhecimentos e ampliar a sua compreensão (assim esperamos), de forma a qualificar ainda mais sua ação. E ao finalizar este capítulo, a nossa intenção é que você, professor(a), possa se sentir mais preparado para elaborar um projeto de intervenção para o enfrentamento das situações de violência.

Como você pôde perceber na leitura deste texto, não há um caminho pronto e único a ser seguido, mas indicações e orientações de como construir o seu caminho, o qual se concretizará por meio do projeto de

intervenção. Foi possível também valorizar as experiências que vêm dando certo no mundo e no país, e reconhecer que todas elas passam pela vontade de agir, pela capacidade de articular os atores e por estratégicas e técnicas de envolvimento coletivo e de ações passíveis de serem realizadas na prática. Em uma das experiências citadas, a iniciativa foi de uma ONG; em outras, o papel principal foi da própria escola e, no último caso, ela foi fruto de uma intervenção política mais ampla por parte do Estado.

No entanto, retomando a epígrafe de Sartre, por menor que possa parecer o universo de uma sala de aula, esse microespaço contém e afeta parte significativa da humanidade. Os projetos de intervenção local na redução/prevenção da violência na escola, devidamente implementados e avaliados, podem mapear percursos e iniciativas que contribuam para o desenvolvimento de conhecimentos, atitudes, valores e habilidades no fortalecimento da educação em direitos humanos. É essa a nossa aposta.

Para refletir

Elabore, preferencialmente com seus pares, um projeto de intervenção para a redução e prevenção de situações de violência na sua escola. Para elaborá-lo, retome sempre que necessário as seções deste capítulo, as etapas de elaboração do projeto e dialogue com seus pares sobre as suas escolhas. Lembre-se de incluir no projeto a maneira como irá avaliar o resultado de sua proposta. Bom trabalho!

Referências

ASSIS, S. G.; CONSTANTINO, P. Perspectivas de prevenção da infração juvenil masculina. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 10, p. 81-90, 2005.

BRASLAVSKY, C. *Dez fatores para uma educação de qualidade para todos no século XXI*. São Paulo: Moderna; Brasília, DF: Unesco, 2005.

COLÉGIO PRO-CAMPUS. Equipe de Professores e Coordenação Pedagógica. Convivência: um exercício de valores. *Revista Mundo Jovem*, Teresina, v. 4, 2009 Disponível em: www.procampus.com.br. Acesso em: 11 mar. 2023.

DESLANDES, S. F. Notas para elaboração de projetos de investigação científica e projetos de intervenção. *In*: LEITÃO, C. F.; SANTOS, H. (org.). *Curso de Impactos da Violência na Saúde*: caderno do aluno: orientações para o curso de especialização. Rio de Janeiro: Fiocruz/ENSP/EAD, 2012. p. 80-140.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. 8. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

FREIRE, P. *Educação e mudança.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, M. Perspectivas atuais da educação. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 14, n. 2, 2000. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102. Acesso em: 1 ago. 2009.

LOPES NETO, A. A.; SAAVEDRA, L. H. *Diga não para o bullying*!: programa de redução do comportamento agressivo entre estudantes. Rio de Janeiro: Abrapia, 2003.

LUCKESI, C. *Avaliação da aprendizagem escolar*: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 1995.

MESQUITA NETO, P. *et al*. *Relatório sobre a prevenção do crime e da violência e a promoção da segurança pública no Brasil*. Rio de Janeiro: Senasp: Pnud: Firjan, 2004. Relatório preparado para o Projeto Arquitetura Institucional do Sistema Único de Segurança Pública.

NEGREIROS, J. *Delinquências juvenis*: trajectórias, intervenções e prevenção. Lisboa: Notícias Editorial, 2001.

OLIVEIRA, Rosely Magalhães; BARILLI, Elomar Castilho; DAVID, Helena Maria Scherlowski Leal. Aproximação inicial para a construção do trabalho de conclusão de curso. *In*: ESCOLA NACIONAL DE SAÚDE PÚBLICA SÉRGIO AROUCA. *Caderno do aluno*: educação permanente: saúde e educação em uma perspectiva integradora. Rio de Janeiro: Fiocruz/ENSP/CDEAD, 2019. p. 76-90 Não citada no capítulo

O RAPPA. *Minha alma (a paz que eu não quero)*. Rio de Janeiro: WEA, 1999.

PEREIRA, B. O. *Para uma escola sem violência*: estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian: Fundação para a Ciência e a Tecnologia: Imprensa de Coimbra, 2008.

SHERMAN, L. W. *et al*. *Prevention crime*: what works, what doesn´t, what´s promising: a report to the United States Congress. Washington, DC: National Institute of Justice, 1997.

SANTOS, B. S. *A crítica da razão indolente*: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.

VARELLA, D. Raízes sociais da violência. *TV Escola*, Rio de Janeiro, n. 30, mar./abr. 2003

VEIGA, I. P. A. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? *Caderno Cedes*, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, 2003.

Impactos da Violência na Escola: um diálogo com professores aborda tema presente na realidade das escolas brasileiras. Apresenta os fundamentos teóricos e conceituais da violência na escola, de modo a propiciar a reflexão e a ampliação das possibilidades de intervenção do tema no cotidiano escolar.

Organizado por pesquisadoras do Departamento de Estudos sobre Violência e Saúde Jorge Careli da Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca da Fundação Oswaldo Cruz (Claves/ENSP/Fiocruz) e publicado pela Editora Fiocruz em parceria com a ENSP, este livro foi agraciado em 2011 com o 1º lugar do Prêmio Jabuti, na categoria educação. A obra compartilha ideias e reflexões a partir da ótica dos direitos humanos, dos tipos de violência que acometem alunos, professores e todos da comunidade escolar e de seu entorno. Também aborda os efeitos que a violência na escola provoca sobre a saúde de todos.

Com esta obra, em sua segunda edição, revisada e ampliada, a Fundação Oswaldo Cruz reafirma seu compromisso institucional e social em prol do fortalecimento da saúde e da educação da população brasileira.

Editora Fiocruz

ISBN 978-65-5708-150-1

CDEAD/ENSP

ISBN 978-85-8432-100-1